



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DE ADULTOS

- “O Arquiteto” e “Educação entre o mar e a bola” -

Aurora Brites Pereira David Coelho

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Dr. António Carlos Pestana Fragoso de Almeida

2013

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DE ADULTOS

- “O Arquiteto” e “Educação entre o mar e a bola” -

Aurora Brites Pereira David Coelho

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Dr. António Carlos Pestana Fragoso de Almeida

2013

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES DE ADULTOS

- “O Arquiteto” e “Educação entre o mar e a bola”

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da lista de referências incluída.

Assinatura

Copyright Aurora Brites Pereira David Coelho

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

...

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu”
(Fernando Pessoa)

“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.”
(Antonio Machado)

Dedicatória

Dedico esta dissertação à minha avó Aurora, uma educadora, uma mulher forte, uma estrela que me guiará sempre. Continuas e continuarás sempre no meu coração.

RESUMO

Este é o resultado de uma investigação biográfica que teve como base duas biografias de pessoas que construíram o seu caminho profissional dentro da área da “educação de adultos” em Portugal, mesmo que a sua formação de base não tivesse sido essa. Os entrevistados foram escolhidos pelos seus perfis, pois enquanto um esteve ligado à educação de adultos a nível das suas políticas, o outro esteve a nível de terreno, do contato direto com os adultos. Através do cruzamento entre a teoria estudada e a análise das biografias pude não só aprender sobre a evolução da educação de adultos em Portugal, mas sobre as várias dimensões que a constituem. As dimensões foram percepcionadas através do projeto RADIAL ou ainda a alfabetização através de um grupo de trabalhadores de uma fábrica de rolhas de cortiça. São ainda exploradas as características do educador de adultos de um ponto de vista freiriano, tendo como finalidades a mudança e a transformação social.

Palavras-Chave: Educação de Adultos; Educador de Adultos; Biografias; Dimensões

ABSTRAT

This is the result of a biographical research, based on the biographies of two people that build their professional course in the field of adult education in Portugal, although their academic background did not point that way. Interviewees were chosen having in account their profile. One was connected to adult education on a more political perspective while the other one was doing fieldwork, contacting directly with the adults. Through a crossing between theory and biographical analysis, it was possible not just to learn about the evolution of adult education in Portugal, but also about its various dimensions. The dimensions were perceived through the experiences in RADIAL project and a literacy process with the workers of a cork-oak factory. We also explore the adult educator characteristics, from a Freirean point of view, that aims to achieve social change and social transformation.

Key Words: Adult Educations, Adult educator, Biographies, Dimensions

ÍNDICE

Introdução.....	14
Capítulo I - Enquadramento teórico	19
1.1. Uma abordagem histórica da Educação de Adultos em Portugal	19
1.2. Dimensões da Educação de Adultos	38
1.2.1. Educação Popular	38
1.2.2. Alfabetização.....	40
1.2.3. Animação SócioCultural (ASC).....	45
1.2.4. Formação Profissional.....	49
1.2.5. Desenvolvimento local	54
1.2.6. PIDR e RADIAL – As dimensões da Educação de Adultos em projetos algarvios	59
1.2.6.1. PIDR.....	59
1.2.6.2. Projeto RADIAL	61
1.3. O educador de adultos	65
Capítulo II – Metodologia	69
2.1. Justificação do Estudo	69
2.2. A Investigação Qualitativa.....	71
2.3. Paradigma.....	72
2.4. Método	74
2.5. Técnicas de recolha de informação	79
2.6. Instrumentos de recolha e análise de dados	82
Capítulo III - Interpretações	88
3.1. “O Arquiteto”	88
3.1.1. Resumo História de Vida	88
3.1.2. Biograma	92
3.1.3. Análise interpretativa	94
3.2. “Educação entre o mar e a bola”	111
3.2.1. Resumo da História de Vida.....	111

3.2.2. Biograma	115
3.2.3. Análise interpretativa	117
Conclusões	129
Referências	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 - Resumo visual da História de vida Alberto Melo.....	91
Figura 3.2 - Caricatura Alberto Melo, livro final de curso.....	99
Figura 3.3 - Quadra no livro final de curso.....	99
Figura 3.4 - Joca e o Pai.....	117
Figura 3.5 -1971- Equipa de futebol.....	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2.1 - Grelha de categorização Alberto Melo.....	85
Tabela 2.2 - Grelha de categorização Joca.....	86

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 - Biograma Alberto Melo.....	92
Gráfico 3.2 - Biograma Joca.....	115

ÍNDICE DE ANEXOS¹

Anexo I.....	Declaração de consentimento informado Alberto Melo
Anexo II.....	Declaração de consentimento informado Joca
Anexo III.....	Guiões de entrevista Alberto Melo
Anexo IV.....	Guiões de entrevista Joca
Anexo V.....	Transcrições das entrevistas Alberto Melo
Anexo VI.....	Transcrições das entrevistas Joca
Anexo VII.....	Diário de Campo Alberto Melo
Anexo VIII.....	Diário de Campo Joca

¹ Apresentados apenas em suporte informático

LISTA DE ABREVIATURAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos

ASC – Animação Sociocultural

CAI – Centros de Animação Infantil

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CCRA – Comissão de Coordenação da Região do Algarve

CEF - Cursos de Educação e Formação

CNAEBA – Concelho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNO – Centro de Novas Oportunidades

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CUE - Comissão das Unidades Europeias

DGEA – Direção Geral de Educação de Adultos

DGEP – Direção Geral de Educação Permanente

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

DL – Desenvolvimento Local

EA – Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESE – Escola Superior de Educação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PIDR – Plano Integrado de Desenvolvimento Regional

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RADIAL - Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve

RAF – Real Amizade Fareense

RGA – Reunião Geral de Alunos

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNRVCC - Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

INTRODUÇÃO

Este é o resultado de uma investigação biográfica feita no âmbito do mestrado em Educação Social. Com esta investigação pretendi não só estudar a história da educação de adultos em Portugal, como também descobrir a história de vida de dois indivíduos que de alguma forma estiveram ligados à educação de adultos no país. Os seus dois caminhos de vida levaram-nos, de forma bastante distinta, à educação de adultos, numa altura onde a figura do “educador de adultos” não era muito comum, estando frequentemente ligado à educação, formação e desenvolvimento.

Foi principalmente após a II Guerra Mundial que a figura do educador de adultos se tornou mais clara, quer a nível nacional, quer internacional. A educação de adultos foi-se formando como uma área relevante e específica, mas os profissionais neste campo durante muitos anos não foram reconhecidos como tal, havendo muitas vezes uma comparação e não diferenciação com os educadores de infância e de ensino básico. Os atores sociais que têm uma intervenção ativa no terreno a nível educativo têm tido um importante papel na educação de adultos, dada a evolução e expansão desta (Canário, 1999). A figura do educador de adultos foi-se “tornando mais nítida” com o passar dos anos e com a complexidade da expansão da educação de adultos em contexto nacional e internacional. Apesar de em Portugal não haver formação específica para “formar” educadores de adultos – ao contrário de outros países, como a Dinamarca, Itália, Suécia ou Estónia (Milana, 2010) – existem algumas ofertas educativas e investigações na área. Antes não existia formal ou profissionalmente a figura do educador de adultos - “A diversidade de tarefas e denominações, bem como a diversidade de origens, de habilitações académicas, de estatuto profissional etc, não constituem um argumento contra a profissionalização de educadores” de adultos (Canário, 1999, p.18). Havia, sim, argumentações contra a construção do profissional de educação de adultos tendo como justificação “a presunção de incompetência educativa por parte dos não profissionais” (p.18).

O tema da dissertação é “Histórias de Vida de Educadores de Adultos”. As histórias de vida tornam-se aqui importantes pois são também representações da vida social, logo, através destas duas biografias é possível obter perspetivas e traços da vida social do passado e do presente. Escolhi estas duas pessoas porque acredito que o seu contributo, de maneiras diferentes, tenha sido muito importante para a história da educação de adultos em Portugal,

mas não só. Escolhi-os porque acredito na sua forma de ser e me identifico com as suas percepções face à educação de adultos. Acredito numa educação de adultos feita de uma forma “libertadora” e não “bancária”, como refere Paulo Freire (1970), acredito que o que se aprende pode ser um meio para um fim, um meio de despertar consciências. Por isso quis conhecer a educação de adultos através de quem a protagonizou e vivenciou na sua forma mais radicais.

Com isto pretendo que sejam respondidas várias questões, como por exemplo: Que trabalhos desenvolveram estas pessoas? Que motivações tiveram? Que experiências marcantes e que influências tiveram no seu percurso de vida? Qual a percepção que têm do que deve ser o Educador de Adultos? O que aconteceu no percurso de vida para chegarem a algo que não esteve presente na sua formação académica? O que é que se pode aprender sobre a educação de adultos através das histórias de vida destas duas pessoas? Quais as dimensões da educação de adultos presentes nas suas vidas?

A escolha destas duas pessoas deveu-se aos seus perfis, pois enquanto uma esteve ligada à educação de adultos a nível das suas políticas, o outro esteve a nível de terreno, do contacto direto com os adultos. Assim, pensei que poderia construir uma base mais sólida do meu trabalho, já que as duas perspetivas parecem complementar-se. Posso conhecer a educação de adultos vista de duas perspetivas que se cruzam. As suas vidas, ainda que tão diferentes, cruzam-se muitas vezes, por exemplo a nível de pensamentos e ideais acerca do que acreditam ser educação de adultos.

Pretendo no final conseguir responder ao meu problema de investigação: Através da análise das biografias dos entrevistados o que se pode aprender sobre a educação de adultos nas várias dimensões que a constituem, a sua evolução e as características do educador de adultos?

Para conseguir responder ao meu problema defini três objetivos gerais e os respetivos objetivos específicos:

1. Objetivo geral - Compreender a educação de adultos em Portugal, bem como a sua evolução ao longo do tempo, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados
- 1.1. Objetivo específico – Identificar os momentos históricos que influenciaram a educação de adultos em Portugal;

1.2. Objetivo específico – Compreender em que medida o primeiro contacto dos entrevistados com a educação de adultos influenciou o seu trabalho futuro ou as suas posições profissionais como educadores de adultos;

1.3. Objetivo específico – Identificar momentos (e respetiva importância) em que as biografias dos entrevistados se cruzam com os momentos da história da educação de adultos em Portugal;

2. Objetivo geral – Compreender as dimensões práticas e teóricas da evolução da educação de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados

2.1. Objetivo específico – Compreender, ainda que de forma superficial, as principais tendências no desenvolvimento local, animação sociocultural, alfabetização, e compreender as principais características do educador de adultos;

2.2. Objetivo específico – No âmbito do desenvolvimento local, animação sociocultural, alfabetização, e características do educador de adultos, identificar posições e ações dos entrevistados, a nível prático e teórico;

3. Objetivo geral – Compreender as características do educador de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados;

3.1. Objetivo específico – Identificar as principais características do educador de adultos em Portugal, assim como as suas posições filosóficas e compromissos;

3.2. Objetivo específico – Caracterizar os entrevistados enquanto educadores de adultos, compreendendo as suas principais características de forma ampla.

Nesta investigação os nomes das pessoas biografadas são os reais. O facto não é comum, pois normalmente na investigação científica as pessoas permanecem no anonimato. Após serem apresentados os objetivos da investigação e tendo representado uma escolha dos sujeitos, foi-lhes pedido que assinassem um consentimento informado, que se encontra em anexo (Anexos I e II).

A investigação divide-se em vários capítulos. No Capítulo I apresenta-se o enquadramento teórico dividido em três partes. O primeiro ponto centra-se numa “Abordagem histórica da educação de adultos em Portugal”. O conceito da Educação de Adultos é analisado aqui a nível histórico principalmente a partir do 25 de Abril de 1974, pois este foi

um marco importante para a história do nosso país e foi, particularmente, desde esse acontecimento, a queda do fascismo, que a educação de adultos em Portugal “*despertou*”. A revolução trouxe uma transformação política que deu ao país uma *abertura de espírito* para as questões da educação (Loureiro & Vallgarda, 1983). O período que vai entre a I República (1910-1926) e a queda do fascismo (25 de Abril de 1974) está presente apenas para uma questão de contextualização da situação de Portugal a nível educativo.

No segundo ponto do mesmo capítulo, aprofundo as “Dimensões da Educação de Adultos” ou, como definiu Canário (1999), quatro subconjuntos que determinam o “território” das práticas sociais de educação de adultos: a alfabetização, a animação sociocultural a formação profissional e o desenvolvimento local. Estes pontos são de extrema importância para o entendimento da Educação de Adultos na sua essência e das diferentes “formas” e contextos que esta pode tomar. Antes há ainda uma breve referência à educação popular como conceito de educação de adultos. Neste capítulo, são ainda apresentados dois exemplos de práticas de educação de adultos que de uma forma ou outra abrangeram as quatro dimensões acima mencionadas.

No terceiro e último ponto do primeiro capítulo, apresento as características principais do educador de adultos, abrangendo as posições filosóficas e compromissos que o educador deve assumir. Estas características são apresentadas na tentativa de depois se fazer um cruzamento com as características identificadas nas biografias dos dois entrevistados.

No Capítulo II, “Metodologia”, são apresentadas as principais linhas orientadoras do estudo, ou seja, o desenho metodológico que escolhi para responder ao problema de investigação. Comecei por escolher o paradigma interpretativo pois pretendia compreender o “significado que os acontecimentos e interações têm” para os meus entrevistados, em várias situações das suas vidas (Schwandt, 1994, p.53). São ainda apresentados o método biográfico, as técnicas de recolha e análise de dados, e simultaneamente um balanço entre a teoria e o processo de investigação a nível metodológico.

No terceiro capítulo, “Interpretações”, apresentam-se três pontos para cada um dos entrevistados. Para cada um é feito um resumo das suas histórias de vida para que o leitor tenha a perceção da vida de cada um. É ainda apresentado um biograma como forma de proporcionar uma representação visual das suas vidas, organizadas biograficamente. Por último, para cada um são apresentadas as análises interpretativas dos momentos das suas

biografias que estão ligados à educação, ou seja, o caminho que levou estas duas pessoas até à educação de adultos.

Por último, apresentam-se as conclusões finais onde recupero os objetivos a que me propus responder e o problema de investigação. São ainda apresentadas algumas fragilidades da investigação.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Uma abordagem histórica da Educação de Adultos em Portugal

Com o fim da II Guerra Mundial assistiu-se à expansão da educação de adultos a nível europeu. Diversas organizações intergovernamentais constituíram-se, entre elas a UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). Esta foi criada a 16 de Novembro de 1945 e partiu da necessidade que diversos países tinham relativamente à reconstrução dos seus sistemas de educação, da procura de meios para tal e da restauração da paz. Pretendia-se criar uma organização mundial que preservasse a cultura de paz, a solidariedade intelectual e moral de toda a humanidade (UNESCO, n.d.).

Ao longo dos anos, a UNESCO foi desenvolvendo, a nível da educação, diversas atividades. Um dos exemplos, no âmbito da educação de adultos (EA), foram as CONFINTEAS (Conferência Internacional de Educação de Adultos) e a consequente produção de documentos que daí resultaram. Foi na V CONFINTEA (1997), em Hamburgo (Alemanha), que foi formulada a Declaração de Hamburgo, que foi bastante importante para a elaboração do conceito de educação de adultos, definindo-a como um processo

de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionadas para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Confintea, 1999, pp. 19-20)

Em termos políticos e históricos, a EA em Portugal tem vindo a sofrer muitas alterações ao longo dos anos, mais precisamente desde os finais do século XX. Para entender a situação de Portugal no pós 25 de Abril, é importante recuar até à I República, pois muitas das decisões que foram tomadas nessa época a nível educativo foram importantes para o país, decisões essas que estiveram ligadas, por exemplo, à alfabetização. Aquando da ditadura, essas decisões foram esquecidas e substituídas por propostas que subestimaram a educação. A I República foi “frágil” (Cortesão, 1982, p. 65), mas a nível do sistema educativo e da

problemática da educação “assumiu uma importância extraordinariamente importante” (Melo & Benavente, 1978, p. 16) no combate ao analfabetismo, por exemplo. Nesta época, o ensino pré-primário e superior eram tornados gratuitos, sendo que o ensino primário até aos primeiros 5 anos era obrigatório. Foram ainda, a nível superior, criadas faculdades de Direito e Letras. Além destas iniciativas de reformas no ensino educativo, “as iniciativas de divulgação cultural e de alfabetização foram verdadeiramente notáveis” (p. 18). Foram concebidas as “Escolas Móveis”, as “Universidades Livres” e a nível de educação popular as “Universidades Populares”, sendo que estas últimas apenas existiram durante a I República. Nunca mais existiu em Portugal a iniciativa de criar tais instituições. As atividades ali desenvolvidas foram consideradas de Utilidade Nacional, oferecendo “conferências, cursos, bibliotecas ao ar livre nos jardins públicos” e desenvolvendo «a sua acção em ligação com associações do tipo “Associação dos Caixeiros de Lisboa”, “Cooperativa do Povo”, “Associação do Arsenal do Exército”, “Metalúrgica”, “Chapeleiros”, etc.» (Cortesão, 1982, p. 19).

A 28 de Maio de 1926 deu-se um golpe de Estado em Portugal que ditou o fim da I República. Começara então o fascismo em Portugal, que iria durar até uma nova revolução, a 25 de Abril de 1974. Durante esses anos de ditadura pouco se progrediu a nível de educação, pelo contrário: muitas decisões foram tomadas em detrimento da educação da população portuguesa (Marques, 2010), principalmente até aos anos 50.

O salazarismo acabou com todas as iniciativas de instrução popular iniciadas na I República, assim como com muitas práticas educativas (Grácio, 1986). Apostou-se não só na «destruição do modelo republicano de desenvolvimento “vertical” do ensino primário e da sua bandeira doutrinária da instrução popular», mas também nas adaptações das ofertas educativas de maneira a controlar “os efeitos de mudanças tornadas estruturalmente inevitáveis” (Silva, 1990, p. 18).

Foram tomadas medidas a nível do ensino, entre elas:

- Todas as escolas com menos de 45 alunos foram encerradas, o que para as regiões rurais foi devastador;
- Na I República (1910-1926) a frequência da escolaridade mínima obrigatória foi aumentada para seis anos, enquanto que o regime fascista diminuiu-a primeiro para quatro anos (1927) e depois para três (1930) (Melo & Benavente, 1978), mas em 1956 volta a ser de quatro anos só para os rapazes (Cortesão, 1982);

- O encerramento de escolas normais onde se formavam professores primários, contratando professores regentes que não tinham formação pedagógica e apenas possuíam a 4ª classe (Melo & Benavente, 1978).

Uma das carreiras que sofreu com esta desvalorização da educação foi exatamente a de docente. Verificou-se um fraco investimento na formação de pessoal qualificado para dotar os estabelecimentos de ensino. Foi nesta altura que se formalizou legalmente a figura do “regente escolar” (Guinote, 2006). Aos regentes exigia-se não uma formação académica, mas sim “uma irrepreensível conduta moral e uma adesão sem reticências aos princípios que norteavam o novo regime” (p. 119). Os regentes eram em muitos casos jovens e este serviço profissional foi ganhando peso ao longo dos anos, no contexto escolar, sendo que em 1940 representavam cerca de 18% do corpo docente primário. Os salários que recebiam eram inferiores aos dos (formados) professores primários, pelo que, para o governo, era mais vantajoso (Cortesão, 1982). Nos anos 60 observou-se uma tentativa de melhorar as qualificações dos regentes, tendo estes acesso a facilidades de ensino. É também durante esta época que o “lugar de regente escolar é completamente feminino”, já que foi considerado um trabalho semiprofissional pelas qualificações necessárias e pelo salário auferido (Guinote, 2006, p.122).

De tudo o que já foi descrito, resultou que muitas das medidas entre os anos 30 e 50 afastaram ainda mais as zonas rurais dos centros urbanos, isolando-as não só a nível geográfico, mas também a nível cultural. Quase toda a população ficou com níveis escolares extraordinariamente baixos – “a ideologia fascista recusava ao povo português o acesso ao saber” (Melo & Benavente, 1978, p. 27), como foi, por exemplo, o caso da extinção das escolas móveis em 1930 (Grácio, 1986). Há ainda um facto importante a salientar: além do isolamento no que concerne as zonas rurais, ainda se acabou com a coeducação. Em 1927 deixa de ser permitido que rapazes e raparigas estudem no mesmo espaço físico, promovendo assim a separação por género logo a partir da escola primária (Cortesão, 1982).

Após a II Guerra Mundial o panorama era preocupante, principalmente o económico, e a Europa necessitava de se recuperar e desenvolver. Também Portugal teria de agir. Os dados estatísticos relativamente ao analfabetismo eram elevados. O nosso investimento na educação era bem menor do que noutros países. Para além do incómodo que isso trazia nas relações internacionais, esta situação, a nível interno, trazia limitações aos projetos de industrialização

que eram imprescindíveis para a “inserção de Portugal numa economia crescentemente aberta” (Teodoro, 2001, p. 203).

Nos anos 50 deu-se um “relativo desenvolvimento capitalista” (Melo & Benavente, 1978, p. 27) e foi necessário mudar a situação do analfabetismo. As estatísticas apontavam para 40% de analfabetos, o que não era bem visto pelo mercado mundial, pois a população portuguesa era considerada subdesenvolvida, criando entraves a nível do mercado. Assim, foi necessário mudar de atitude, delineando um Plano de Educação Popular. Este foi planeado pelo ministro Fernando Lima, e visava aproveitar diversos mecanismos para reforçar a obrigatoriedade de ensino primário (Marques, 2010). Ainda entre 1952 e 1956, deu-se a Campanha Nacional de Educação de Adultos que não trouxe nada de inovador ao Estado Novo. A primeira fase durou até ao final de 1954 e foram feitos vários cursos decorrentes da Campanha através de voluntários que “oferecessem garantias de idoneidade política” (Silva, 1990, p. 164).

A campanha foi legislada em 1952² e os seus objetivos eram “adaptar o analfabeto à vida moderna e «defendê-lo de falsas ideias e de perigosos mitos»” (Melo & Benavente, 1978, p.28). O decreto-lei que a legislou explicava ainda “o analfabetismo, não por razões económicas mas pela existência de uma «riqueza intuitiva» do povo português, «riqueza» que teria, paradoxalmente, provocado o seu atraso e empobrecimento” (p. 28).

Durante estas iniciativas, eram recrutados voluntariamente professores e regentes de vários graus de ensino, que recebiam gratificações por cada certificado de ensino primário entregue a um analfabeto. Os cursos de educação de adultos certificaram a nível de estudos primários cerca de 150.000 adultos, num espaço inferior a dois anos, sendo questionável a qualidade do processo. Poderá não ter havido uma preparação adequada para estes adultos e é duvidosa a capacidade de leitura e escrita decorridos uns anos, já que existiram alguns escândalos como o da “venda de diplomas”. No final da Campanha os números de adultos inscritos em cursos caíram (Teodoro, 2001).

Nos anos 60 a questão central do sistema educativo passou a ser o aumento crescente da procura da escolaridade além da 4ª classe. As ofertas da política educativa marcelista centralizavam-se no aumento do ensino obrigatório e na qualificação escolar a nível médio e superior. Estas eram medidas de educação de segunda oportunidade, reestruturando os cursos escolares noturnos (Silva, 1990). Foi ainda criada a Telescola, em 1965, que permitiu às zonas

² Decreto-Lei n.38 968, de 27 de Outubro de 1952

rurais e de algum modo afastadas a nível educativo, o acesso ao ensino primário. Em 1972 (Guimarães, 2009) é criada a Direção Geral da Educação Permanente (DGEP)³. Através da “Lei Orgânica do Ministério da Educação” foi criada a Direcção-Geral da Educação-Física e Desportos que contempla no artigo 4º, n.º 2 “serviços executivos”, ponto II “sector de ensino” a alínea f) a “Direcção-Geral da Educação Permanente”.

A 25 de Abril de 1974 deu-se a revolução. A partir deste ano começou uma profunda alteração nas estruturas sociais. Portugal despertou então para a EA, uma vez que a revolução trouxe uma transformação política que deu ao país uma abertura de espírito para as questões da educação (Loureiro & Vallgarda, 1983). A EA foi uma das áreas atingidas pela “explosão do movimento social popular” (Guimarães, 2012, p.778). Foi um “período de grande instabilidade política”, mas com “intensa mobilização cívica e social que afectou todos os sectores da sociedade” (Barroso, 2003, p.66).

A DGEP tentou “construir respostas” (Benavente, 2012, ¶ 3) para os pedidos das ações populares, ou seja, para os grupos e pessoas que durante as décadas anteriores apenas tinham feito a 4º classe ou nem a tinham concluído. A metodologia de Paulo Freire foi bastante utilizada na altura. A taxa de analfabetismo era bastante elevada e sentiu-se a necessidade urgente de ter e criar estruturas e condições que permitissem aos adultos desenvolver a sua educação, a sua formação e a sua cultura ”para além da alfabetização sob forma de acções pontuais” (¶3). Vários estudos feitos na altura apontaram para a necessidade, não da escolarização, mas de promover, pelos espaços das coletividades e associações, educação, criando ofertas para estes espaços e adequando o trabalho a cada um e a quem queria aprender.

O trabalho da DGEP teve então dois objetivos: o de dar resposta aos pedidos de iniciativa popular, tentando ao mesmo tempo que estas tivessem um carácter educativo, e o de “despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança colectiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais” (Guimarães, 2009, ¶1). Tentou-se trabalhar, sempre com um carácter educativo com adultos, partindo dos seus conhecimentos, resultantes da sua cultura popular, mais do que na aquisição de novas aprendizagens. Os cidadãos foram responsabilizados pelas decisões tomadas, deixando, assim o poder de estar centralizado. Foram maximizados os

³ Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro

recursos humanos e todos começaram a trabalhar para e pela democracia (Loureiro & Vallgarda, 1983).

Grande parte da população, devido ao regime fascista que os remetia à opressão, sentiu-se animada pela revolução de 74. Esta nova condição de liberdade fez com que muitos dos cidadãos resolvessem mudar a sua vida. A população começou a organizar-se em pequenos grupos e, a pouco e pouco, eram milhares os existentes pelo país (acrescentando aos que já existiam e que durante anos estavam reprimidos na sua ação), que serviam para tentar dar solução aos problemas herdados de uma maneira urgente e instantânea. A estrutura existente era inadequada face àquilo que as populações pretendiam, havendo por isso a necessidade de criar um serviço público que facultasse o apoio às iniciativas de base. Assim, dois tipos de iniciativas foram tomadas: por um lado pelas autoridades dos governos que iam passando provisoriamente pelo poder e por outro lado, a nível local pelas “comissões de moradores, comissões de trabalhadores ou ainda pelos grupos culturais ou de educação popular que se constituíram um pouco por todo o país” (Melo & Benavente, 1978, p. 31). Os ideais, os pensamentos e as práticas de Paulo Freire estiveram, em parte, na base desta época de educação popular (Canário, 1999).

A nível oficial nunca existiu um plano que envolvesse a “reformulação do sistema escolar e a criação de um sistema de educação permanente” (Melo & Benavente, 1978, p. 31). Quem se interessava pela educação popular sabia que era necessário transformar as instituições oficiais. Seria necessário que reestruturassem a escola, o trabalho e a formação profissional, articulando-os entre si, sendo assim esta uma forma de educação popular – era a altura do povo se unir por objetivos comuns.

Era importante apoiar a organização popular mesmo que para alguns o sentido não fosse educativo. Para a DGEF esta era uma forma de (auto) educação de adultos, optando por ajudar na organização destes movimentos. Através de algumas equipas iam fornecendo a sua ajuda e ajudando a consolidar métodos e ferramentas de educação. Os níveis de educação eram diferentes e a dúvida inicial era que materiais educativos se deveriam construir de forma a não excluir ninguém. Aqui, a comunicação e a linguagem eram essenciais ao processo, pois não eram só os que sabiam ler e escrever que necessitavam de ajuda. Apenas no final de cada curso é que se distribuíam os materiais escritos (Melo & Benavente, 1978), sendo esta a forma encontrada para não excluir ninguém do processo educativo.

Um dos problemas maiores com que o país se deparava, era a elevada taxa de analfabetismo. Não foi só no contexto cultural que o país sofreu, mas também a nível económico e social. Era necessário, portanto, reverter a situação, eram necessários meios organizados de educação permanente e transformação na vida social das pessoas.

Foi na Conferência de Nairobi (1976) que se assumiu o conceito de educação permanente “como projecto global que visa não apenas desenvolver o sistema educativo, nas suas potencialidades ao nível formal e informal, como ainda romper com alguns aspectos do modelo escolar” (Magalhães, 1996, p.89). A educação permanente e o seu conceito implicam uma crítica à escola e, segundo Fullot (citado em Fernandes, 1998), “a concepção de educação permanente apresenta grandes semelhanças com a de desenvolvimento cultural da comunidade”. Fernandes (1998) afirma que “educação permanente e ação política são inseparáveis” (p.118) e é necessário que hajam mudanças sociais radicais e profundas, como foi o caso de Portugal.

A educação permanente deve ser entendida, segundo Nico (2011) “como um princípio que deve permitir ao indivíduo continuar a aprender” (p.39). A educação permanente apela assim à liberdade de cada indivíduo, defendendo a sua autonomia. Lengrand (1970) define a educação permanente como a expressão, o instrumento e uma condição de toda a sociedade voltada para o progresso e o futuro, defendendo ainda que a educação precisa de sair do âmbito escolar para ocupar diversas atividades humanas e estar presente no lazer e no trabalho dos indivíduos.

No âmbito da democracia e da educação procurou-se, entre 1974 e 1976, abranger três dimensões similares e complementares: “i) a igualdade de oportunidades de acesso à educação; ii) a igualdade de oportunidades de sucesso na educação; iii) a participação democrática na escola e no sistema educativo” (Teodoro, 1994, p. 76). O primeiro ponto, particularmente ligado à educação de adultos, esteve presente em várias iniciativas populares, como em campanhas de alfabetização e dinâmica popular ou mesmo em iniciativas de organizações juvenis ou de militantes seguidores da pedagogia de Paulo Freire. Este ponto esteve também ligado a medidas do governo que tentaram ligar a educação e a cultura e com isto criar um acesso a estas duas dimensões que fosse de alguma maneira pouco discriminador. O ensino noturno foi um exemplo da tentativa de querer que todos tivessem igual acesso ao ensino, ou seja, que existisse realmente uma igualdade de oportunidades (Teodoro, 1994). Houve uma preocupação pela cultura popular, pela cultura oral, pelo saber fazer/dizer em detrimento da cultura literária ou mesmo da escrita – “a organização de

actividades educativas e culturais é fruto da iniciativa popular” (Melo & Benavente, 1978, p. 15), ou seja, nestes dois anos a educação popular esteve no seu auge. As experiências das pessoas foram valorizadas – cada uma tinha a sua história, o seu passado e o seu presente.

Foi no final de 1975 que a DGEP apostou na articulação entre a EA e a educação popular, onde se fizesse uma “sistema de avaliação que permitisse equivalências ao ensino oficial, obrigando ao mesmo tempo a rever os seus princípios e critérios” (p. 15). Em 1976 o decreto-lei 384/76 refere que a “educação popular e a alfabetização são prioridades no desenvolvimento de políticas educativas nacionais”. Nesse mesmo ano saiu a portaria 419/76 de 13 de Junho que “redefine o processo de aprendizagem e o ensino de avaliação dos adultos” (Melo et al, p.71, 1998). Este é um passo importante para a educação de adultos e foi a primeira “experiência” na área do reconhecimento de adquiridos experienciais.

A DGEP tentou sempre, não só responder aos pedidos dos grupos associados “procurando dar gradualmente às respostas um carácter «educativo»” (Melo & Benavente, 1978, p. 16), mas também intervir em coletivos com o objetivo de despertar consciência para o aperfeiçoamento e vontade de progresso. Esta foi a forma que a DGEP arranjou para estar em contacto com a população, sem nunca deixar de respeitar a multiplicidade, a diferença, ajudando sempre e estimulando a cultura popular, mostrando também que a administração pública poderia estar ao dispor das iniciativas populares.

Em 1976 foi aprovada a Constituição da República Portuguesa, iniciando um novo ciclo. O objetivo fundamental da criação da constituição era o da tentativa, por parte do Estado, de recuperar o poder e o controlo e a sua administração sobre a educação. Assim, introduziram “critérios de racionalidade técnica na decisão política... por meio do esforço das estruturas e dos processos de planeamento” (Barroso, 2003, p.68). Todos os indivíduos passaram a ter direito à educação, através do Artigo 73.º (Guimarães, 2009), passando assim a (re)tomar posição na área educativa. A igualdade de oportunidades foi tida em conta (Artigo 73.º) visto que atribuiu ao Estado o papel da responsabilidade de dinamizar várias áreas da educação e este não contemplou apenas a educação formal, mas também a não-formal (Guimarães, 2009).

Após dois anos de um vazio de intervenções na educação (Salgado, 1990) é aprovada a lei sobre Alfabetização e Educação de Base de Adultos⁴ (Loureiro & Vallgarda, 1983).

⁴ Lei n.º3/79, de 10 de Janeiro

Houve a consciência da necessidade de trabalhar os conceitos de educação e desenvolvimento e da importância da sua interligação. Na lei referida, podia-se ser no artigo 1.º, n.º 3 que:

O Estado reconhece e apoia as iniciativas existentes no domínio da alfabetização e educação popular, de colectividades de cultura e recreio, de cooperativas de cultura, de organizações populares de base territorial, de organizações sindicais, de comissões de trabalhadores e de organizações confessionais

Foi através desta lei que foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA, artigo 3.º), com vários objetivos, entre eles o de eliminar progressiva e sistematicamente o analfabetismo, assim como criar condições para os adultos que pretendiam estudar o pudessem fazer (n.º 2). O PNAEBA foi, segundo Nogueira (1995), um plano “corajoso, pois pela primeira vez em Portugal, abordou a problemática da Educação de Adultos de uma forma globalizante, territorial e total... O plano era actual, inspirou-se nos mais recentes acontecimentos internacionais ligados” à educação de adultos (p.136).

O PNEBA tinha, ainda, os objetivos de: “a) reduzir o analfabetismo, b) expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória e c) articular estas ações de educação base de adultos com a educação popular e a formação profissional” (Guimarães, 2010, p. 779). Pretendia, assim, que os educadores possuíssem um perfil comum “em termos de capacidade, experiência e prática” (p.779). Além disso, obrigava-os ainda a ter disponibilidade de tempo para ações ao final da tarde, à noite e aos fins de semana, e ainda, que estes educadores não estivessem ligados ou identificados com nenhuma organização política ou confessional. A criação deste plano parte da “corrente de educação popular ... que reassume um papel decisivo na elaboração” deste (Guimarães, 2009, ¶5).

Para que o PNAEBA não fosse algo apenas do Governo, este plano era “coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação sócio-cultural”⁵, coordenado juntamente com o CNAEBA (Concelho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos) para que as autarquias pudessem intervir, assim como todos os interessados em cooperar. Foi efetuada a expansão territorial e houve coordenação de “esforços a nível local” através de expansões da direção geral, “sem estrutura orgânica, designadas por Coordenações

⁵ Lei n.º3/79 de 10 Janeiro, artigo 3; n.º 3

Distritais... e que chegaram a ter financiamentos próprios...”, ou seja, “era a tentativa de coordenar esforços e dar algum alento aos projectos locais” (Nogueira, 1996, p.138). A educação de base de adultos foi relançada numa perspectiva de educação permanente, interligando-se com as políticas de desenvolvimento regional e local e com a animação sociocultural (Melo et al, 1998). Segundo Nogueira (1995), o PNAEBA, apesar de todas as limitações que teve, constituiu bases “de expansão territorial da Educação de Adultos” e foi o “fulcro dos projectos integrados” (p.138); Estabeleceu os Programas Regionais Integrados (PRI, mais tarde apareceram os PIDR’s), pretendendo assim que a EA contribuísse para o “desenvolvimento equilibrado das comunidades locais” (p.139).

O PNAEBA poderá ter sido um dos trabalhos em Educação de Adultos mais marcantes até então (Lima, 1988), mas infelizmente a sua prática não foi levada a sério, pois a educação popular foi “reduzida à alfabetização e escolarização” e a forma como o Estado interagiu com as Associações acabou com o dinamismo das mesmas (Salgado, 1990, p. 14).

Mais tarde, nos anos 80, a DGEP apresentou dados que provavam que o plano não estava a ser posto em prática e que não existia praticamente apoio à “educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária” (Lima, 2005, p. 40) por parte do Ministério da Educação. O PNAEBA acabou, assim, mais cedo, pois nem sempre foi devidamente acompanhado “das necessárias condições estruturais previstas para a sua execução, ficando por cumprir importantes programas e metas que nele se tinham traçado” (Lima, 1988, p. 84). Segundo Melo et al (1998), os objetivos do PNAEBA não foram alcançados “devido à inércia da Administração” (p.74) pois, politicamente, a EA não era uma prioridade para a direção que queriam que esta tivesse, para o mercado assim como a sua escolarização. Este Plano foi abandonado em 1985, ainda que estivesse previsto durar mais cinco anos. Importante foi o facto de que entre estes anos as metas propostas pelo PNAEBA “para a alfabetização e educação de base foram concretizadas em 41%” (p. 74).

Posteriormente, em 1986, entrou em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁶ que apresentou “um novo organograma formatado à volta da educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar” (Nogueira, 1995, p.143). Garantia “permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º, n.º 2). Veio, assim, reforçar a progressiva tendência do modelo escolar, ou seja, as políticas públicas de educação de adultos

⁶ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

cada vez mais se voltavam para “uma lógica de escolarização compensatória e de controlo social” (Cavaco, 2011, ¶3).

Era na “educação extra escolar” que se englobavam as “actividades de alfabetização e de educação de base” (Artigo 4.º, n.º4), mas na realidade haviam muitas generalizações e a educação extra escolar nunca chegou a ter uma “plena expressão do seu carácter abrangente e polifacetado” (Lima, citado em Lima, 1988, p.69-70);

A educação escolar englobava, entre outras modalidades, o ensino recorrente⁷ de adultos⁸, direccionado para as pessoas que não estariam em idade escolar normal, não tendo tido, muitos deles, oportunidade de estudar. Esta foi uma medida muito importante para combater o analfabetismo, mas a LBSE “tratou de forma indiferente a Educação de Adultos e o seu conceito nem é adoptado pelo legislador” (Nogueira, 1995, p.144). A EA foi restringida apenas ao recorrente e extraescolar. Esta “constituiu a formalização e a escolarização do sector da Educação de Adultos” (Lima, 2005, p.47).

O papel que a EA poderia ter na modernização e desenvolvimento do país, poderia ter sido muito mais significativo e central, mas foi-lhe negado isso (Guimarães, 2009). Na realidade a LBSE veio trazer à educação de adultos um retrocesso (Melo et al, 1998). Esta lei não incluiu a amplitude e plurificidade que o PNAEBA tinha apresentado, nem contemplou a criação de um subsistema da EA como resposta à escolarização, com características próprias (Melo et al, 1998). A LBSE trouxe assim à EA um novo retrocesso na concetualização e afirmação. Segundo Guimarães e Sancho (2001), foi após 1986 que a educação de adultos, no que dizia respeito à intervenção socioeducativa, sofre mudanças e, “mais uma vez foi afastado da educação popular” (p.161). Surgem a partir daqui diversas políticas que sugerem iniciativas para aumentar os níveis de qualificações dos portugueses.

A DGEP ao longo dos anos vai sofrendo alterações e evoluções, acabando por ser extinta em 1993 (Melo et al, 1988). Estas evoluções e transformações sofridas exprimem o caminho “percorrido desde uma concepção próxima de Educação Permanente à prática de ensino escolar de segunda oportunidade” (Canário, 2000, p.35). As posteriores mudanças de designação e depois a extinção demonstraram a “falta de orientação política neste domínio, associada a diversas perspectivas de educação de adultos dos sucessivos responsáveis do Ministério da Educação” (Fernandes, 1998, p.117).

⁷ O ensino recorrente constitui-se desde 1980, através do despacho n.º21/80 de 4 de Março

⁸ Artigo 16.º, n.º1, alínea c)

A partir de 1989 foi aprovado e implementado o subprograma 3 de educação de adultos que se insere no PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) e existiram muitos recursos financeiros à disposição, através dos fundos comunitários (Pinho, Lobo & Caramujo, 1996). Nos anos 90 nasceram, na área da EA, vários cursos universitários – a nível de pós graduações e mestrados – passando assim a EA a ser uma área de investigação científica (Canário, 2000). Em 1991 é publicada “a Lei Quadro da EA, na sequência da LBSE... onde são explicadas as suas duas vertentes: o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar” (Melo et al, 1988, p.77).

Esta década que passara (1985-1995) ficou marcada pelas políticas educativas dos governos do Partido Social Democrata (Lima, 2005). A educação popular e a alfabetização, consequentemente a EA foram desvalorizadas relativamente ao mundo do trabalho, «ignoradas face à centralidade concebida aos cursos nocturnos de “ensino recorrente”» (Lima, 2007, p.27). Com a escola até aqui a ganhar relevância em detrimento da educação popular e das associações – relacionado com a inexistência de uma política de educação de adultos – existiram algumas “resistências por parte de académicos e professores” (Guimarães & Sancho, 2001, p. 163), mas nunca existiu nenhum movimento social que fizesse pressão para que houvesse apoio ao desenvolvimento de iniciativas com e para os adultos.

Este período foi, para Barroso (2003) o primeiro período da reforma educativa em Portugal. Corresponde ao período em que estiveram no poder governos do Partido Social-Democrata, que foi quebrado em 1996 com a entrada no poder do Partido Socialista iniciando assim um novo ciclo. Nesta década,

As questões relativas à alfabetização, à educação de base e à educação popular da população adulta passaram a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária. (Lima, 2005, p. 41)

Foi a partir de 1995 que a área da EA passou a um dos temas centrais, primeiro do “programa eleitoral de Governo do Partido Socialista para as eleições legislativas de 1995” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p.113) onde se referiam à inexistência de um sistema de educação e formação de adultos em Portugal.

Em 1997 aconteceu a nível internacional a V Confintea, mais precisamente em Hamburgo. Esta conferência reuniu cerca de 135 países e as suas respectivas delegações

governamentais, assim como algumas organizações não-governamentais, o que tornou esta Confintea bastante importante para a história da educação de adultos. Esta foi importante «pela qualidade e pertinência dos documentos preparatórios, debates “antes”, durante e “depois” e respectivos relatórios» (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 12). Após 1997 a EA ganhou mais visibilidade à escala mundial.

Em Outubro do mesmo ano foi constituído um “Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p.114), após a ida de Ana Benavente a Hamburgo com uma equipa, onde conseguiu ter argumentos para convencer o governo da necessidade de uma política de EA, pois em Portugal estávamos muito atrasados. Mais tarde o grupo de trabalho apresentou um relatório com uma proposta de plano para o desenvolvimento da educação de adultos. A criação deste grupo demonstrou interesse pela problemática da EA e pela educação popular (Guimarães & Sancho, 2001). “O ponto de partida do Grupo de Trabalho era a situação da população adulta portuguesa” (Melo et al, 1998, p.48) no que dizia respeito aos níveis de escolaridade, de competências de literacia e das suas qualificações.

O Grupo de Trabalho redigiu em 1997 um relatório intitulado “Uma aposta educativa na participação de todos” e entregou-o à Secretaria da Educação e Inovação. Neste documento são apresentadas várias recomendações para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal: i) «Garantir uma oferta pública educativa para adultos” (Melo et al, 1998, p.49); ii) produzir um programa que promova o desenvolvimento da EA; iii) “definir e aplicar um esquema nacional de balanço de competências e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem” (p.54); iv) desenvolver um estabelecimento de educação que esteja vocacionado apenas para a aprendizagem dos adultos com base no ensino à distância: a Teleducção e Formação de Adultos e a TELEA; v) desenvolver um Serviço “de Creditação e Registo das entidades intervenientes em Educação [e Formação] de Adultos” (p.56); vi) assegurar a formação de formadores; vii) fomentar a investigação e a publicação na área da Educação e Formação de Adultos; viii) produzir uma grande campanha de publicidade no País; ix) “criar uma estrutura organizativa, exclusiva mas largamente participativa” (p.58) de Educação e Formação de Adultos; x) introduzir em Portugal uma estratégia de estrutura especializada e organizada. Este foi o primeiro documento que estabeleceu oficialmente uma política de EA em Portugal.

O documento criado pelo grupo propôs a criação de uma Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA) - que seria criada dois anos depois, em 1999. Esta teve como missão a intervenção na “alfabetização e literacia básica, no ensino recorrente e recuperação escolar, na produção educativa ... no apoio à intervenção cívica e ao desenvolvimento local, na formação de formadores” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p.115), promovendo o desenvolvimento da educação de adultos.

Em 1998 surge o Programa “Saber +”⁹, “Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos” (Guimarães, 2009, ¶12), definindo a Educação e a Formação de Adultos como

o conjunto das interacções que, pelo esforço e complementaridade de sinergia com as instituições e as iniciativas em curso do início da educação e a formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, cidadania e a empregabilidade. (Melo, 2001, p.11)

Pretendia-se portanto contribuir para elevar os níveis educativos e a qualificação dos adultos, desenvolver ofertas adequadas para estes, contribuir para a empregabilidade, fomentar a inclusão social e ainda contribuir para a sociedade do conhecimento.

Relativamente à ANEFA foi criada através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, em 1999, onde foi “aceite a definição de Educação de Adultos contida na Declaração de Hamburgo” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 19). Os seus objetivos passavam por

Apoiar acções tendentes a estruturar, concretizar e reforçar a oferta de educação e formação para pessoas adultas; Definir elementos de competências-chave, transversais e transferíveis, assegurar o reconhecimento e a validação das competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho e desenvolver novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativas. (Melo, 2001, pp.12-13)

⁹ Resolução do Conselho de Ministros 59/98, de 6 de Maio

Pretendeu então construir e organizar um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). Este foi um projeto diferente, um programa com sucesso pois era um projeto paralelo à escola, permitindo o acesso “ao conhecimento de uma população que tinha sido colocada quase na escala mais baixa da sociedade. Este foi um sistema alternativo, “fugia às regras do sistema escolar” (Salgado, 2012, ¶12).

Foi o referencial de competências chave da ANEFA que contém as áreas que permitiu a Validação e Certificação de Competências. Resumindo (Cavaco, 2011), a ANEFA impulsionou algumas medidas propostas pelo Grupo de Missão, tais como:

- O concurso nacional de boas práticas de educação de adultos de forma a valorizar as boas práticas em território nacional;
- A implementação de Cursos EFA (em 2000, assistindo-se à unificação da Educação e da Formação;
- A criação dos CRVCC (foi, em Portugal, bastante inovadora, chegando a ser reconhecida internacionalmente);
- O desenvolvimento das Ações S@ber+ e a criação dos clubes S@ber+;

As medidas propostas foram pertinentes e adequadas, complementando-se entre si, havendo mobilização “de actores com actores com experiência de actuação na educação de adultos”. Havia rigor técnico-pedagógico nas atividades e dinamismo da equipa da ANEFA logo, “contribuíram para que o trabalho desenvolvido, embora durante um curto espaço de tempo e com recursos financeiros limitados, continue a ser percepcionado como uma referência no campo das políticas públicas de educação de adultos” (Cavaco, 2011, ¶ 4).

Com a entrada do novo governo foi extinta a ANEFA passando as suas funções para a DGFV (Direção Geral de Formação Vocacional). Este foi um ponto de viragem que, segundo Melo (Citado em Canário, 2006), foi um “crime institucional” (p.30). A ANEFA marcou um novo ciclo na EA, que terminou em 2002. No passado esta assumiu um papel de uma estrutura “de competências ao nível metodológico, da promoção e do apoio a programas de educação e formação de adultos e a iniciativa da sociedade civil” (Lima, 2007, p.29). O seu trabalho não foi fácil e ficou bastante limitado “devido ao seu insuficiente peso político” e pela “inexistência de estruturas, de recursos e de pessoal próprios e suficientemente disseminados a nível local” (p.29). Contudo, mesmo com estas limitações, o seu trabalho revelou bastante potencial, como por exemplo relativamente à conceção de um Sistema de

Reconhecimento, validação e certificação de competências e relativamente à criação de novos EFA (Lima, 2007).

Por esta altura, abandonamos o paradigma da educação permanente sendo este substituído pelo paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Foi no final da década de 80, princípios da década de 90, que a expressão “aprendizagem ao longo da vida” (ALV) começa a “ganhar uma presença cada vez maior nos documentos, fóruns e nas conferências internacionais de educação de adultos” (Nico, 2011, p.39). Para a Comissão das Unidades Europeias (CUE, 2000) os dois principais objetivos são o de “promover a cidadania activas e fomentar a empregabilidade” (p.6), explicando que as ALV são todas as atividades de aprendizagem contínua, com um objetivo, o de melhorar os conhecimentos, aptidões e competências dos indivíduos. Biesta (2006) alerta-nos para o facto que no passado a ALV era vista como algo positivo a nível pessoal e era indispensável à vida democrática. Hoje esta visão e conceção de ALV mudou bastante. Está muito relacionada com a formação de capital humano e com o investimento no desenvolvimento económico. Isto tem um impacto a nível não só das políticas mas também nas oportunidades de aprendizagem, pois há uma redução do financiamento às aprendizagens não consideradas como benéficas para a economia. Antes pensava-se na aprendizagem para o desenvolvimento humano no sentido da emancipação e empowerment das populações, hoje faz-se uma aprendizagem para a empregabilidade, competitividade e sustentabilidade financeira.

A ALV tem três dimensões: económica, pessoal e democrática. A primeira refere-se à aquisição de competências ligadas ao mundo do trabalho, ou seja, indispensáveis tendo em conta a empregabilidade, o bem-estar financeiro e da economia. A dimensão pessoal está ligada com as aprendizagens que proporcionam desenvolvimento e realização pessoal. Ou seja, está ligada à aprendizagem através das vivências adquiridas ao longo da vida e à capacidade de se conseguir tirar o melhor proveito destas. A última dimensão, a democrática interliga-se com a justiça social, com emancipação dos indivíduos de forma a se tornarem capazes de viver as suas vidas em comunidade (Biesta, 2006). Assim, a aprendizagem é considerada como responsabilidade do indivíduo a nível pessoal e não uma “tarefa” coletiva. A aprendizagem é então mais individualista e passa a ser encarada não como um direito dos indivíduos, mas, pelo contrário, é quase que um dever pessoal.

A ALV, hoje em dia, tende a estar orientada para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, havendo uma “desvirtualização”

do conceito. Lima (2007) considera que a educação de adultos corresponde ao “sector mais crítico no âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida em Portugal” (p.25). A ALV chega a “assimilar-se a um medicamento administrado para tratar dos males de que tantos pacientes sofrem” (Lima, 2010, p.14).

Em 2005 foi criada a Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Com esta iniciativa pretendia-se “dar um forte impulso à qualificação dos portugueses” (Guimarães, 2009, ¶16). A INO contemplava dois pilares: as ofertas viradas para os adultos e as para os jovens. Para os adultos pretendia-se que estes retomassem, concluíssem e/ou avançassem nos estudos, ou seja, estas ofertas estariam adaptadas a adultos que por alguma eventualidade deixaram de estudar, mas por ter uma vida cheia de outras aprendizagens, podiam validar e certificar as suas competências. Competências que “adquiriram ao longo das suas vidas em contextos informais... simultaneamente, visa-se orientar os adultos para ofertas complementares de cariz profissionalizante” (Guimarães, 2009, ¶16).

Esta “apropriação” do Estado levou a uma institucionalização e instrumentalização da EA, de uma educação de segunda oportunidade pensada para uma minoria que teria sido “excluída” ou se tinha afastado da “via normal de ensino”, tornando essa oportunidade numa enorme “iniciativa”. A INO trazia algumas inovações e modificações relativamente ao que era anteriormente praticado, mas existiram alguns problemas nesta proposta, como a ambição do que é proposto ou mesmo o problema da escolarização (Canário, 2006).

Em 2006 foi editado o Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos de nível secundário (Canelas, 2010) e foi ainda criada a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação)¹⁰. A sua missão foi decretada em 2007¹¹. No decreto-lei desta pode-se ler que passa pela coordenação e execução das políticas de formação profissional e da educação de jovens e adultos (Canário, 2006), e ainda pelo certificar, que exigia desenvolvimento e gestão do Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências. Este Sistema é aprovado em 2006. Foram concebidos os Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEF) de nível secundário e as Ofertas modelares de formação, todos eles apoiados pelo POPH, inteirando o Catálogo Nacional de Qualificações (Canelas, 2010).

¹⁰ Decreto –Lei n.º 213/06, de 27 de Outubro

¹¹ Decreto-Lei n.º 276-C/2007, 31 de Julho

A partir de 2006 começou o alargamento da rede de Centros RVCC, sendo que estes passaram a denominar-se de Centros Novas Oportunidades (CNO). Deixaram-se para trás os Clubes +, o que levou a que a ideia inicial, aquando a criação da ANEFA, fosse destruída, pois todos os programas foram “concebidos e lançados de forma” conjunta e não isolados, pois os “diversos tipos de oferta e de intervenção educativa potenciam-se se forem construídos numa perspectiva... de integração territorial” (Canário, 2006, p.31). Não se pretendeu que uma oferta fosse mais importante do que as outras. Segundo Cavaco (2011) o alargamento da rede nacional de centros responsáveis pelo processo de reconhecimento e validação de competências foi “rápido e pouco cuidado” (§5). Houve uma massificação do processo, que derivou sobretudo do excesso de foco para as metas quantitativas. Enalteceu-se a questão e a lógica de certificação, reduzindo este procedimento muitas vezes a um procedimento “meramente administrativo” (§5). Sobre o alargamento da rede, Salgado (2012) refere que, por serem muitos centros, isso desequilibrava o sistema de classes e perturbava os quadros teóricos, pois punha a escola em causa. “Muitos destes cidadãos tinham recebido da escola um “não”. A escola tinha-lhes dito que “não davam para aprender”, que “deveriam ir trabalhar”. Mostrar agora que afinal conseguiam era atacar a função legitimadora da Escola na sua construção da excelência escolar” (§13). Portanto, uma das novidades foi o sistema estar dentro das escolas, havendo uma perversão das ideias iniciais (Salgado, 2012).

Segundo Canário, Alves, Cavaco e Marques (2012), a ANEFA introduziu diversas iniciativas inovadoras “realidade portuguesa da primeira década deste milénio” e estas iniciativas “viram-se sujeitas a uma brutal mudança de escala, com a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC” (p. 7). Barros (2009) referiu que em Portugal este processo era “acima de tudo um processo de rápida certificação” (p.1), enquanto deveria ser educação de adultos na sua essência, aquilo que daria um certificado (Melo, citado em Barros, 2009). O novo lema pedagógico passara a ser “competir para progredir” (Lima, 2008, p.1). A Educação de Adultos perdeu, assim, em Portugal, “o seu estatuto privilegiado como instituição social semiautónoma ... Passou a ser uma entre muitas ofertas no “mercado cultural” da sociedade”, estando assim sujeita às pressões da competitividade do mercado e às “condições de oferta e procura que se aplicam a outras ofertas neste mercado” (Finger & Asún, 2003, p.118).

Em 2011 o governo PSD voltou ao poder, acabando definitivamente com as medidas e programas até aí executados. Hoje deparamo-nos então com a falta de ofertas a nível da Educação de Adultos, ficando basicamente reduzidos ao ensino recorrente. Segundo Salgado (2012), antes as pessoas não aderiam ao sistema de Educação Permanente, ou desistiam e abandonavam, pois esta oferta era desadequada.

Em 2012 foi anunciado o fecho de muitos CNO's e “lança-se junto da opinião pública, a suspeita de trabalho feito apenas para as estatísticas” (Benavente, 2012, ¶15) e ainda “acusações de facilitismo na obtenção dos certificados, massificação do programa e utilização do mesmo como propaganda política” (Távora, Vaz & Coimbra, 2012, p.35). No final de 2011 já tinham sido encerrados 20 CNO's. O atual governo pretende transformar os CNO's em Centros Nacionais de Qualificação e Ensino Profissional.

Segundo Cavaco (2011), os obstáculos à intervenção no âmbito da educação de adultos que vão surgindo atualmente têm vindo sobretudo do próprio Estado. No próprio programa do Governo atual não se fala em Educação, mas apenas em Ensino, daí “depreende-se uma perspectiva redutora e simplista” (¶7).

1.2. Dimensões da Educação de Adultos

Para Canário (1999) mesmo sendo evidente que a educação de adultos sempre existiu – se concebermos a educação “como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (p.11) - vemos que esta é um fenómeno recente nos moldes hoje evidenciados. A educação de adultos como conceito central, inicialmente esta era vista praticamente como sendo apenas alfabetização (Quintana, 1992). Com a sua expansão o conceito vai-se tornando mais complexo. Passa assim a deixar de estar confinada a um pequeno número de pessoas e a determinadas categorias profissionais. Esta complexidade afirma-se em três planos distintos:

- 1) Práticas educativas;
- 2) Diversidade de instituições;
- 3) Nova figura do educador ou formador de adultos.

Sobre o primeiro plano, Canário (1999) aponta quatro subconjuntos que determinam o “território” das práticas sociais de educação de adultos e que serão as dimensões aqui consideradas: a alfabetização, a animação sociocultural a formação profissional e o desenvolvimento local. Cada uma é uma dimensão independente, mas todas interligadas, sendo que se pode ter e fazer educação de adultos com as quatro dimensões em simultâneo.

Antes de definir as dimensões abre-se um ponto breve sobre a Educação Popular de forma a dar uma noção superficial da mesma. O ponto “Educação Popular” é apresentado pois, esta forma de educação ligada ao conceito de educação de adultos, surgiu do contexto histórico e houve assim a necessidade de a abordar como forma de melhor compreensão teórica dos acontecimentos apresentados.

1.2.1. Educação Popular

A educação popular está interligada com a educação de adultos, e em Portugal teve um papel importantíssimo na consolidação e afirmação da mesma, tal como se pôde constatar no ponto anterior – “Uma abordagem histórica da Educação de Adultos em Portugal”. Educação Popular “não é educar o povo” (Melo, 1980, p.4), pelo contrário, é uma ação participativa e

transformadora de realidades, permitindo a reflexão e revisão das ações individuais e da coletividade. Ou seja, a educação popular deve ser vista como uma proposta de educação libertadora (Lucio-Villegas, 2005). É popular porque tem como interesse fundamental os desejos populares e é educação por proporcionar os meios para uma aproximação de saberes instrumentais que o povo incorpora como uma metodologia de ação e compreensão e que faz frente às situações do dia-a-dia e aos acontecimentos socio-políticos (Ander-Egg, 1992b). Para acontecer é necessário um espaço social, que seja criado com a “iniciativa de colectivos organizados dentro das classes sociais dominantes. A simples organização desse colectivo já é Educação Popular” (Melo, 1980, p.5). A educação popular põe em causa o sistema de educação tradicional e também o sistema social, podendo ser considerada uma “revolução cultural... É o progresso continuado da conscientização dos grupos e das classes sob opressão, através de uma abertura permanente de espaços de intervenção e de horizontes de possibilidades” (Melo, 1978). Na educação popular os sujeitos são envolvidos no processo, não são nunca meros recetores das iniciativas. A educação popular é um processo educativo enquadrado numa prática política libertadora, tentando dirigir-se sempre aos setores mais desfavorecidos (Lucio-Villegas, 2005).

A educação popular e todas as práticas que estão ligadas a esta apontam para a emancipação, para a promoção da autonomia e são descentralizadas. Estas iniciativas locais mobilizam a população e os seus recursos com o objetivo de resolver problemas. Muitas vezes estes processos decorrem num âmbito não formal. “Reconhece-se que o processo de organização social, de reivindicação, de resolução de problemas e de implementação de iniciativas tem um grande potencial formativo nas pessoas directamente envolvidas” (Cavaco, 2008, p.105-106).

1.2.2. Alfabetização

Alfabetização é a capacidade de ler e escrever (Torres, 2010) e pode ser considerada não só um subsetor da educação de adultos (visando dominar o código da escrita), mas também um subsetor de um subsetor: - o de recuperação escolar (Abrantes, 1997).

O conceito de alfabetização aparece em várias conferências internacionais como da OCDE ou mesmo da UNESCO, mas não é a única ligada ao tema, o conceito de alfabetização funcional é cada vez mais utilizado. A alfabetização é uma área de intervenção com destaque e prioridade nas quatro primeiras Confinteas, perdendo esse destaque nas seguintes (Cavaco, 2008). Há entre a I e a IV Confintea a passagem para uma preocupação com a alfabetização literal apenas nos países ditos em vias desenvolvimento, para uma preocupação relativamente ao alfabetismo funcional nos países não só “em vias de desenvolvimento” como também para os “desenvolvidos”; passa-se de uma preocupação com os “analfabetos” (“adultos que não dominam a leitura, escrita e cálculo”) para os “iliterados” (“adultos que não dominam as competências fundamentais para participar na evolução económica e social”) (p.54).

Ao contrário das Confinteas anteriores, na IV não se faz referência a nenhuma estratégia de combate ao analfabetismo. Aqui refere-se, pela primeira vez, a aposta que é necessária em medidas de pós alfabetização para evitar “que os neo-alfabetizados regredam nos seus conhecimentos e voltem a uma situação de analfabetismo, garantindo o acesso a outras oportunidades educativas, numa perspectiva de educação permanente. As medidas de pós alfabetização visam aumentar a eficácia das acções de alfabetização” (Cavaco, 2008, p.65).

Cavaco (2008) atribui quatro aspetos beneméritos à UNESCO:

- 1) A promoção da visibilidade do problema do analfabetismo;
- 2) Insistência na importância de criação de políticas (inter) nacionais para a sua resolução;
- 3) Conceção e lançamento de programas internacionais para a diminuição do analfabetismo, com base em perspectivas teóricas de educação integral, emancipadora e humanista;
- 4) Contribuição para o desenvolvimento de novas metodologias, assim como o desenvolvimento do conhecimento sobre o fenómeno do analfabetismo.

A evolução da sociedade levou a que aparecesse o conceito de alfabetização funcional que amplia o campo da alfabetização e suporta, segundo Freire e Macedo (citado em Lucio-Villegas, 2005), dois pontos: 1) Considera que a alfabetização é um processo contextualizado ao nível da sociedade onde se produz; 2) não é apenas uma aprendizagem instrumental e técnica, mas também a capacidade que permite às pessoas ler o mundo. Para provocar mudanças que levem ao desenvolvimento pleno das pessoas e da sociedade, é necessário que a alfabetização seja uma construção coletiva sobre o que somos e o que queremos ser (Lucio-Villegas & Frago, 2006, p.41). O conceito de alfabetização funcional foi lançado pela UNESCO em 1964, sendo “concebido como um método de formação para o desenvolvimento” (Cavaco, 2008, p.85). Esta é complementar à alfabetização “tradicional”, sendo uma adaptação aos objetivos sociais e económicos das sociedades (Rakotomalala & Khoi, 1981).

A alfabetização funcional teve origem

numa análise aprofundada das insuficiências e fracassos dos modos tradicionais de alfabetização. No passado — e ainda hoje, em muitas circunstâncias — acontecia na maior parte das vezes que os adultos analfabetos recebiam um ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, independentemente dos contextos sociais e económicos em que se encontravam inseridos, e sem se levarem em conta as consequências e as utilizações ulteriores dos conhecimentos adquiridos, em função da personalidade do adulto considerada no seu conjunto. (Lengrand, 1970, p.106-107)

Em Portugal entre 1974 e 1976 a educação de adultos - através da educação popular – teve um papel importantíssimo para o desenvolvimento do país. Ao longo dos anos a alfabetização tem adquirido formas diferentes conforme os contextos históricos e sociais do nosso país. Esta é considerada por Canário (2000) uma oferta de segunda oportunidade para os adultos. Muitos desses adultos foram marcados pelo insucesso e/ou abandono escolar e esta é uma oportunidade de (re) iniciarem os estudos. Este conceito interliga-se assim com o analfabetismo. O qual é um problema que continua atual, até nas sociedades ditas “desenvolvidas”.

A alfabetização é, segundo OCDE (citado em Cavaco, 2008), um “conceito social cuja definição tem evoluído ao longo dos tempos, muitas vezes como reacção a profundas

mutações económicas” (pp. 83-84). São ações orientadas para aquisição de competências da escrita e leitura, enquanto a alfabetização funcional “considera também a importância do uso social das competências de leitura e escrita recém-adquiridas” (p.84). Esta é o primeiro processo da educação de base, facilita o desenvolvimento de muitas competências e habilidades (Lucio-Villegas, 2005) e “para além do ensino básico deve contribuir para que os trabalhadores dominem mais o seu ofício, aumentem os seus conhecimentos teóricos e práticos, possam ter perspectivas de carreira e de continuidade educativa” (UNESCO, citado em Cavaco, 2008, p.84).

Ao falarmos de alfabetização no âmbito de processos de educação popular, falamos de um processo de criação de consciência, “conscientização” (numa visão freiriana), que permite que as pessoas reflitam e resolvam os problemas pessoais e os da sua comunidade (Cavaco, 2008). A “alfabetização é entendida como um meio de participação social e política na nova sociedade em construção, e não como um fim em si, uma técnica de ligar letras” (Melo & Benavente, 1978, p.101). Para Freire (1996) a alfabetização serve para aprender a ler o mundo, ou seja: aprender a ler e escrever é um processo que envolve ambas as partes na reflexão, no diálogo e na e ação sobre a realidade. Trata-se entender o que se lê e escreve, não numa ótica de memorização das palavras e das sílabas mas sim na ótica de (re) criação, implicando autoformação que pode resultar numa postura mais segura e crítica sobre o seu meio envolvente. Ou seja, na sociedade atual ler e escrever não é o suficiente, nem tão pouco usar a leitura e a escrita no dia-a-dia com um fim pessoal e social. É necessário que os indivíduos aprendam a relacionar-se com a informação e com o conhecimento que advém da sociedade de forma racional e crítica, ou seja, aprender a produzir conhecimento próprio, aprender a investigar, avaliar, identificar, selecionar e usar toda a informação a que estamos sujeitos de forma crítica (Torre, 2010).

A alfabetização é, não só um ato político mas também uma expressão cultural (tal como a educação), e como tal não pode ser feita fora do mundo cultural (Freire & Macedo, 1994). Esta é um processo social, pois através dela constrói-se e cria-se o diálogo e a interação entre o coletivo, é um instrumento de comunicação (Lucio-Villegas, 2005).

Em Portugal o método “Paulo Freire” foi muito utilizado entre 1974 e 1976. Tal não se baseia numa educação “tradicional”, mas pretende romper exatamente com os pressupostos desta educação, baseando-a no diálogo horizontal entre educador e educando. Os métodos de alfabetização têm normalmente material preparado, como por exemplo cadernos de

exercícios. Uma das ideias do método é exatamente a que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, de amor e nunca pode ser imposta (Brandão, 2010). Este é um método que se constrói com o grupo de educadores e educando, através da sua cultura e saberes. Freire (1967) pensou então num método que pode ter como base de cinco etapas:

1. Deve ser feito o levantamento do universo vocabular dos educandos – Nesta primeira fase o educador tem de criar uma relação de proximidade com o educando, não só para ter a sua confiança, mas para recolher o seu universo vocabular. Aqui o educando pode revelar alguns medos e as suas aspirações, podendo até a relação entre as duas partes ser muito rica. Nesta fase surgem então as palavras geradoras;

2. Escolhem-se as palavras, do universo vocabular anteriormente pesquisado – Esta fase deve ser feita através de três critérios: o da riqueza fonética, o das dificuldades fonéticas e o do teor pragmático da palavra. A melhor palavra geradora é aquela que contem os três critérios;

3. Criam-se situações com que os educandos se identifiquem – Na terceira fase são colocadas situações e problemas codificados, mas sempre típicos da cultura do educando. Estas são descodificadas através do debate entre o grupo e com ajuda do educador. Esta é uma fase muito importante porque o diálogo, o debate aqui criado é um processo de consciencialização;

4. Elaboram-se fichas que auxiliem os educadores para o debate – Elaboram-se as fichas roteiro, criando assim ferramentas. Não têm uma estrutura rígida, são apenas auxiliares;

5. Elaboram-se fichas com a decomposição das famílias fonéticas que correspondem aos vocábulos geradores.

Através do método pretendia-se então trabalhar na ótica de uma alfabetização direta e “ligada à democratização da cultura... que fosse... um ato de criação” (Freire, 1967, p.104). Com tudo isto denota-se que a educação não poderá nunca ser apenas uma transmissão de informação, pois segundo Freire (1996) para ensinar é preciso “sabê-lo”. É preciso não transferir conhecimentos, mas sim “criar as possibilidades para a sua própria educação ou a sua construção” (p.52). Este conceito transcende o domínio do código escrito, permite a leitura escrita da realidade, a leitura do mundo mais que a leitura da palavra. O pedagogo defende a educação como uma forma de libertação, originando essa tal consciência e

responsabilidade social e política de cada indivíduo. O conceito de literacia crítica vai mais além do que o conceito de alfabetização.

A literacia crítica é a capacidade de que as pessoas têm de lerem, ouvirem e construírem significados sobre os textos ou mensagens a que têm acesso. Há assim uma “análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprias nos contextos sociais” e ainda a capacidade de utilizar essa informação “para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto” (Pereira, 2009). Então a literacia crítica vai muito além do saber ler, escrever ou descodificar palavras, requer uma abordagem crítica e questionadora sobre o que se vê, o que se lê, sobre as informações a que estamos expostos na sociedade. A literacia crítica deve então ajudar os cidadãos a construir e expressar os seus sentimentos (Lucio-Villegas & Fragoso, 2006).

1.2.3. Animação Sociocultural (ASC)

Não havendo data precisa, a ASC surge quase ao mesmo tempo que a Revolução Industrial na Europa (Canário, 1999). Segundo Lopes (2011) a revolução industrial originou enormes alterações nos sistemas sociais e familiares e na sociedade, levando à necessidade de “atualização de conhecimentos numa perspectiva de educação permanente” (p.72). Santos, Garcia e Pinto (Citado em Lopes, 2008) consideram que o seu surgimento no nosso país remonta ao século XX, anos 60, mas só teve a sua legitimidade após o 25 de Abril, tendo sido criadas na altura as condições sociopolíticas para esta. O país “transformou-se num movimento de agitação política que se manifestava através de uma constante exposição de slogans, de pinturas de murais. A poesia e a imaginação estavam na rua” (Lopes, 2008, p.154). O período de 74/76 é considerado por Lopes (2008) “a fase revolucionária da Animação Sóciocultural” (p.156).

A animação sociocultural tem à volta de meia centena de definições acerca do que vários autores definem e consideram como ASC. “Esta variedade conceptual joga com a diferente ênfase que é colocada através do quadro polissémico constituído a partir de uma tríade composta por três termos, Animação + Sócio + Cultural”, estes associam-se às noções de animais, de sociedade e de cultura (Lopes, 2008, p.142). Mihi e Carrasco (2002) consideram que a ASC tem três conceitos chave na sua “delimitação conceptual” (p.60): Animar (no sentido pessoal – através da inter-relação entre pessoas; desenvolvimento de iniciativa. No sentido grupal – no sentido de criar grupos); Intervir (mediante programas de intervenção territorial eficazes para o desenvolvimento mais criativo e qualitativo); e transformar (atitudes passivas para ativas, individualistas para participativas, solitária para solidária, conformistas para criativas).

O conceito de ASC é difícil de definir pela heterogeneidade de elementos que se cruzam com esta: Educação popular, comunicação, descentralização, direitos culturais, conscientização, etc. (Mihi & Carrasco, 2002). A ASC pode ocorrer em diversos contextos como “em grandes centros cívicos instalados desde locais permanentes a exposições na rua; e desde pequenos grupos de contestação a projetos de renovação urbana, patrocinados por o governo” (Quintana, 1992, p.29). Esta surge como uma estratégia social e educativa, estando ao serviço de projetos de desenvolvimento em contextos desfavorecidos, deprimidos em todo o mundo. É mais do que ocupação de tempos livres, a ASC evidencia as dimensões quantitativas e qualitativas dos fenómenos educativos (Canário, 1999), assentando em três

pilares, como referido anteriormente: o da animação (individual ou coletiva), o da intervenção e o da transformação. Ander-Egg (1992) aponta três aspetos fundamentais da ASC:

- Trabalho de sensibilização da criação de um clima de interesse na promoção das atividades socioculturais;
- Capacitar os animadores (voluntários nestes processos, normalmente) e as pessoas da comunidade para realizarem elas as atividades de animação;
- Promover a organização e realização das atividades culturais que levem as pessoas a participar.

A ASC pode ser assumida como uma estratégia não só educativa, mas política e cultural de forma a emancipar o indivíduo e a própria coletividade. A ASC tem como base um conjunto de práticas de participação, de investigação social e de ação, sendo um “processo fundamentalmente centrado na promoção de participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sociopolítica e cultural em que estão inseridos, criando espaços para a comunicação interpessoal” (Peres, citado em Lopes, 2008, p. 149). A ASC é uma ação educativa, uma prática educativa global que se apresenta como forma de ação social e cultural (Mihi & Carrasco, 2002).

Lopes (2008) considera que este é um conceito universal. O autor reúne um conjunto de definições de vários autores e evidencia os termos mais evidentes que se prendem à história da ASC em Portugal: processo de consciencialização; desenvolvimento e autodesenvolvimento; participação; transformação; método; conjunto de práticas; intervenção; estímulo e conjunto de técnicas.

Araújo (Citado em Lopes, 2008) refere que a ASC “não é manipulação, é um trabalho directo com as pessoas a partir da acção e não de discursos em abstracto” (p. 141), é uma ação libertadora que conduz as pessoas à evolução.

Para se programar as atividades no âmbito da ASC é necessário, segundo Ander-Egg (1992b), previamente: Fazer um diagnóstico sociocultural através de uma investigação; e programar as atividades com as pessoas que as querem fazer.

É então necessário estudar a realidade em que se vai atuar, assim diagnosticando as necessidades e os problemas dessa localidade. Para o fazer tem de se:

- 1) Fazer a caracterização da situação cultural;

- 2) Estudar as necessidades culturais;
- 3) Estudar a procura cultural;
- 4) Colocar por ordem de prioridades as necessidades e os problemas;
- 5) Fazer um apanhado dos recursos disponíveis.

Após o diagnóstico estar feito tem de se programar a intervenção, as atividades.

Um dos princípios da animação sociocultural é o da participação dos coletivos, assim esta programação terá de ser feita com estes. Esta acontece no âmbito de um conjunto de iniciativas, muitas vezes no âmbito do desenvolvimento local (Viveiros & Albino, 2008). Fomenta a democracia cultural. “As colectividades locais deverão ser agentes da valorização e preservação da cultura popular e contribuintes da mudança social” (p.9). A ASC deve ser um mecanismo que deve despoletar e desencadear ações mobilizadoras de vontades. Ao partir da realidade social e das necessidades reais das populações a ASC deve facilitar canais de comunicação, de encontro e de realização coletiva e pessoal. A ASC tem então como finalidade atuar em diferentes âmbitos, promovendo a qualidade de vida, estimulando e canalizando a participação das pessoas para o seu próprio desenvolvimento cultural.

É necessário também formar animadores que façam parte da comunidade para poderem eles ser autónomos, é preciso capacitá-los e dar-lhes ferramentas, dar-lhes motivação e mostrar-lhes que são capazes. É preciso dar formação teórica com base na análise dos problemas identificados e específicos na ação sociocultural, nas áreas do domínio de técnicas e procedimentos (técnicas de grupo, dinâmicas, técnicas de comunicação, de conhecimento geral. De organização, de programação de atividades culturais, etc.); Técnicas e habilidades mais específicas (expressão corporal, teatro, dança, artes manuais, desporto, fotografia, etc.); “chaves para a compreensão da realidade” (Ander-Egg, 1992b, p.187). É necessário apoiar estes animadores, mas autonomizá-los para que um dia quando os projetos, os trabalhos naquelas comunidades terminem, estes continuem com os animadores autónomos, capacitados e motivados.

Segundo Serrano e Puya (citado em Lopes, 2011) o animador tem de possuir série de competências e dimensões para o desempenho das suas funções: dimensão corporal (saúde e resistência física); dimensão intelectual (maturidade e formação); dimensão afetiva (sensibilidade, maturidade e estabilidade); competência técnica (O “saber”); competência

metodológica (O “saber fazer”); competência participativa (o “saber estar”) e competência pessoal (o “saber ser”). O animador desempenha funções diversificadas e abrangentes, ou seja, tem de ser versátil tendo sempre em conta “a natureza da intervenção” (Palma & Dias, 2001). As suas características, aquilo que é potencializado nos animadores, dependem das necessidades e oportunidades das comunidades em que intervêm.

A animação sociocultural e a educação popular têm uma ligação estreita entre elas. A animação está ainda intrinsecamente ligada à democracia, à participação e ao voluntariado (Lopes, 2008). As práticas de ASC em projetos de desenvolvimento local deverão “ser efectivas quando o Animador tenha contribuído para que, através de acções participativas os grupos sociais estejam envolvidos activamente nos programas de desenvolvimento comunitário” (Viveiros & Albino, 2008, p.10).

A animação sociocultural é um modo apropriado e frequente de fazer educação de adultos, sendo um poderoso recurso quando associada a esta educação (Quintana, 1992). A ASC e a educação têm semelhanças no que se refere à sua teoria e prática, como é o exemplo do objetivo de libertação do homem, da participação e da democracia cultural, da transformação social e da inovação, da criatividade coletiva e do desenvolvimento (Gomez, 1992). A ASC tem uma função política cultural pois é um instrumento de ações sistemáticas que são capazes de promover atividade e criatividade social e desenvolver o pensamento crítico das diferentes formas de dominação cultural. As necessidades socioculturais sentidas a nível comunitário desde a dimensão crítica, construtiva e prática coincidem com a educação e a ASC do ponto de vista teórico, a nível de alguns objetivos sociais, educativos e culturais (Ander-Egg, 1992b). A educação pode ser vista como uma prática sociocultural. Althusser (citado em Gomes, 1992) caracteriza a prática sociocultural como um processo de transformação de uma determinada matéria num determinado produto, por um determinado processo humano.

1.2.4. Formação Profissional

A prática do ensino técnico profissional desenvolveu-se a partir dos anos 50 (século XX). A formação profissional surge da necessidade proveniente do sistema económico e das mudanças determinadas e previsíveis devido à evolução da revolução industrial que decorria nos países europeus e ainda pelas políticas de desenvolvimento vigentes em Portugal (Dias et al, citado em Bento, 2010). A formação profissional pode ser entendida pela aquisição “sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes” (Goldstein & Gessener, citado em Cruz, 1998, p.11) que são exigidas para o exercício das “funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica” (Tomás, 2001, p.23).

Em Portugal a formação profissional é regulada pela Lei de Bases (LBSE), através do artigo nº22, onde se pode ler que esta para além de complementar a “preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. A formação deve ser feita a partir de experiências contextualizadas, havendo reflexão crítica e teórica alternadamente (Niza, 1997).

No nosso país a formação profissional é caracterizada pela sua “oferta formativa sectorial (tutelada por serviços públicos)” (Cardim, 1999, p.49) que se adequa às necessidades sentidas nos setores de atividade. O sistema educativo contém: A educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A LBSE prevê ainda um conjunto de modalidades especiais de ensino, entre elas a formação profissional, realizada em escolas profissionais.

Em termos estatais, em 1979, foi criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) que integrou as componentes de emprego e formação, anteriormente a formação profissional era tutelada pelo Ministério do Trabalho. A formação profissional passa então a ter dupla tutela - por parte do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade - comportando assim as vertentes tanto da educação como da formação. Segundo Cardim (1999) havia a necessidade de se reativar a ação formativa.

O Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991, decretou que a formação profissional pode ser inicial ou contínua. Enquanto a formação profissional inicial se destina a

conferir uma “qualificação profissional certificada, bem como a preparar para a vida adulta e profissional, atribuindo-se especial relevância ao regime de aprendizagem, às escolas profissionais e ao ensino tecnológico e profissional”, a formação profissional contínua “desenvolve-se na vida profissional do indivíduo, realiza-se ao longo da mesma” e os seus objetivos são o de proporcionar a adaptação às mudanças organizacionais, tecnológicas; a de promover o indivíduo a nível profissional; e ainda a de “melhorar a qualidade do emprego de modo a contribuir para o desenvolvimento cultural, económico e social” (artigo nº3).

Na LBSE pode-se evidenciar que o sistema educativo e formativo profissional está “orientado para uma formação globalizante do indivíduo ao longo da vida” (Fernandes, 2011). Entre outros, como o ensino pré-escolar, o ensino básico, ou o ensino especial, a Formação Profissional faz parte do sistema educativo.

A formação profissional (inicial) abarca “os cursos desenvolvidos por estabelecimentos de ensino secundário. São, nomeadamente, os cursos tecnológicos, os cursos das escolas profissionais, os cursos de educação e “formação, e os cursos do ensino recorrente (com componente de formação profissional ou vocacional)” (Cardim, 1999, p.50).

Formação Profissional Contínua é então a que suporta todos os processos formativos “organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social” (Tomás, 2001, p.24). Sendo que os seus objetivos específicos passam por: atualizar e produzir (novos) conhecimentos; assegurar o desenvolvimento de competências profissionais; permitir especializações; permitir a possibilidades de promoção, conversão profissional ou mobilizada; preparar para funções específicas do sistema educativo (Landsheere, 1992).

Para Canário (citado em Ribeiro, 2010) para haver formação profissional tem de haver uma visão estratégica pois, ao tornar-se um processo formativo linear distancia-se do seu objetivo original: promover a mudança. A partir do momento em que se “encadeiam... sucessivos momentos de formação e de trabalho, associados a processos de reconversão profissional” (Cardim, 1999, p.42), a ideia inicial da formação contínua de “reciclar” conhecimentos, é posta em causa.

Os objetivos da formação profissional de acordo com a LBSE de 2005, são o de “complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (artigo nº 22). Segundo Fernandes (2011), as ofertas formativas incluem cursos de Iniciação, de Aperfeiçoamento, de Qualificação e de Reconversão Profissional. Quando concluído com aproveitamento uma das ofertas é dada ao adulto uma “atribuição da correspondente certificação” (p17).

O acentuado crescimento produtivo e as inovações tecnológicas e técnicas têm trazido muitas e importantes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem profissionais. O elevado aceleração da economia cria novas necessidades, trazendo consigo novas exigências a nível das qualificações dos trabalhadores, para estes conseguirem acompanhar e assimilar os novos conhecimento técnicos. Para Fontes (n.d.) este fator leva à redução do tempo de aprendizagem de uma profissão.

A educação de adultos é cada vez mais privatizada e está a deixar de ser uma responsabilidade da administração pública. Assim esta corre o risco de se tornar algo competitivo e comercial (Finger & Asún, 2003). Para Canário (1999) a realidade em que a formação contínua atua hoje em dia é “marcada por acentuado fenómeno de mobilidade social que conduz a alterar... as relações entre formação e educação” (p.41). O autor afirma que inicialmente a formação inicial preparava o indivíduo para uma atividade profissional para toda a sua vida. Para Cardim (1999) uma das características mais evidentes da formação profissional em Portugal é na sua expressiva oferta formativa por setores, sendo que são tutelados por os serviços públicos que “partindo das necessidades concretas sentidas nos sectores de actividade, se constituiu como adequada aos mesmos e, em muitos casos, como alternativa aos grandes sistemas nacionais” (p.49).

Segundo Niza (1997) os processos de formação têm que ser reprodutores de processos sociais genuínos, “de construção dos saberes científicos, técnicos ou artísticos” para dar coerência ao processo e assegurar “homologia aos métodos a eleger no trabalho de formação” de forma a não tornar este processo infantilizado e a não manipular “didaticamente as estratégias de trabalho e a aprendizagem, escolarizando-as, em vez de as aproximar ou integrar na vida social real” (p.20). A relação entre adequação entre “formação e a situação de

trabalho... dá lugar a uma relação de reutilização dos saberes anteriormente adquiridos” (Canário, 1999, p.42). Os conceitos de trajetória profissional e de percurso profissional aparecem assim no âmbito da formação profissional contínua.

A formação deveria ser processada numa ótica de formação ao longo da vida, tendo como base três preocupações: A de potencializar as capacidades nível da valorização das características pessoais e da fomentação da realização pessoal; a de possibilitar “fazer face às aceleradas mudanças tecnológicas dos nossos dias, à precarização progressiva do trabalho” (Gonçalves, 2003, p.105). E ainda de desenvolver a capacidade de iniciativa e de análise da realidade, levando os indivíduos à participação crítica, defesa dos seus direitos e valorização dos mesmos e à criatividade.

A educação e formação são então dois conceitos com fronteiras muito próximas, sendo muito difícil onde acaba um e começa o outro. A formação pode ser vista, tal como a educação, como um vetor institucional de socialização (Silvestre, 2003). A educação e formação surgem na Europa muito devido aos esforços feitos para conter o desemprego. “A criação de empregos resultante de períodos de regresso a um crescimento mais intenso não permitiu inverter a tendência por um período muito longo” (Comissão das Comunidades Europeias - CCE, 1995, p.5). O desemprego de longa duração continua a ser um grave problema, principalmente entre os jovens. Para CCE (1995) não é apenas o mundo da educação que deverá ser o responsável por este problema, a educação e a formação não serão por si só a resolução do mesmo, mas estas são consideradas como “principais vectores de indentificação, integração, promoção social e realização pessoal” (p.6), através destas que os indivíduos podem assegurar a sua realização e futuro, sendo que estes sempre foram determinantes na igualdade de oportunidades.

As funções da educação e da formação estão hoje em dia comprometidas devido à falta de acompanhamento da abertura de uma perspectiva de emprego. O desemprego e as transformações constantes a nível técnico, assim como a exigência de formação, ultrapassam o quadro de educação inicial, colocando assim o problema “de uma capacidade permanente de evolução dos trabalhadores em exercício, através de uma renovação dos conhecimentos técnicos e profissionais assente numa sólida base de cultura geral” (CCE, 1995, p.7).

Segundo a V Confintea em Hamburgo (UNESCO, 1999) a educação e formação de adultos é considerada como o conjunto dos processos de aprendizagem, «formal e informal,

onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem as suas habilidades» e desenvolvem e enriquecem os conhecimentos, melhorando assim as suas qualificações “técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (p.19).

Para Ferry (citado em Canário, 1999) a formação “impôs-se como uma espécie de resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise económica” (p.39).

A formação profissional fomenta cada vez mais a ideia da necessidade de mais qualificação que leva a mais emprego, que origina mais produtividade e consequentemente mais riqueza para o país (teoria do capital humano). Assim é construída a ideia que a formação profissional é extremamente necessária para a prosperidade e para o êxito. Com esta confiança na formação profissional cresce o desemprego estrutural, ao mesmo tempo que as desigualdades sociais se acentuam. Ribeiro (2010) afirma que não existe uma relação linear entre o emprego e a formação, deitando por terra esta teoria. Olhando para o panorama atual em termos de emprego e de formação, a formação contínua deveria ser uma das respostas ao problema, ou seja, deveria ser promotora de mudança. Neste momento, a formação reveste-se de contrastes. Por um lado, alimenta-se de um mito, suportada pela teoria do capital humano, e por outro tem na sua base uma dimensão tecnicista presa ao modelo escolar, que encerra na sua essência uma potencialidade. Segundo Canário (1999), hoje em dia a formação profissional contínua está orientada para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra, entendida como um requisito prévio e indispensável a uma política de desenvolvimento.

Estando a formação bastante relacionada com a educação, devido às questões ligadas ao emprego, não significa que esta relação reduza estas duas dimensões a uma oferta de qualificações. Ambas têm uma função essencial: a integração social e o desenvolvimento dos indivíduos através das partilhas de valores comuns, da aprendizagem da autonomia e da transmissão de um património cultural.

1.2.5. *Desenvolvimento local*

Segundo Canário (1999) o desenvolvimento local é importante no âmbito da educação de adultos por dois motivos:

- 1) O facto de se sobrepor o desenvolvimento como um processo educativo leva ao questionamento sobre os fundamentos da estrutura e forma escolar;
- 2) O desenvolvimento local como um processo participativo leva a “momentos de síntese dos diferentes polos que definem a educação de adultos” (p.15) fazendo assim com que as dinâmicas sejam mais visíveis e não sejam vistas como algo estanque.

O local é caracterizado por dois aspetos: Caracteriza o sítio onde ocorrem fenómenos, factos e práticas sociais que de algum modo se evidenciam; não pode fugir às relações exteriores. O local é também um espaço com muitas potencialidades, uma vez que é lá que estão as redes sociais e culturais, que se inter-relacionam, e se caracterizam pelas suas especificidades (Fragoso, 2005). O local tem assim uma oportunidade de ser um espaço de mediação, criando “estruturas e práticas sociais” rompendo

com a bipolarização metodológica quer daqueles para quem os fenómenos sociais tendem a ser perspectivados como que independentes de práticas individuais, quer daqueles para quem os indivíduos determinam *per si* em termos das suas acções, motivações e interações... trata-se de perspectivar a instância local como forma de intermediação entre Estado e a sociedade, de tomar em consideração o seu papel mediador nas relações entre instituições estatais e processos sociais específicos ao local (Ruivo, 1990, p.77)

Melo (Citado em Fragoso, 2005) diz que é no local que é possível fazer com que os cidadãos sejam cidadãos participativos dos processos e integrar ações de programas sectoriais. Para Ander-Egg (Citado em Viveiros & Luís, 2008) o local é o espaço propício para desenvolver programas de desenvolvimento da comunidade.

O conceito de desenvolvimento é complexo, pois é bastante diverso no que concerne aos modelos e expectativas de cada cultura e também o é no sentido teórico e concetual. Pode ser entendido como “um expoente das práticas técnico-rationais (políticas de

desenvolvimento)” que adota em planos e programas de ação postos em prática em realidades com “deficits” e tem um caráter intervencionista (Gómez et al, 2007, p.89). O desenvolvimento não se pode entender “como um fim em si mesmo, mas como um meio de alcançar uma melhor qualidade de vida a partir da participação e esforço coletivo e cooperativo na construção e definição da sua realidade social” (Gunturiz, 1992, p.145). Este é um processo sociopolítico que proporciona mudanças estruturais profundas, que promovem a liberdade e a igualdade relativamente aos direitos humanos, aos direitos individuais e da sociedade, apelando à democracia e à paz (Gómez et al, 2007).

Orduna (citado em Gómez et al, 2007) defende que o desenvolvimento é local por se desenvolver por e para a comunidade. O desenvolvimento local é uma modalidade de desenvolvimento económico e social que permite a transformação das estruturas sociais e económicas, melhorando a condição de vida das populações. Populações essas que participam ativamente nessa melhoria. A identificação das necessidades a colmatar parte da própria população, aproveitando os recursos de forma sustentável, otimizando-os e preservando-os para si e para os seus descendentes.

O desenvolvimento local é para Loureiro (2008) mais do que um tipo de educação de adultos, é um processo bem mais amplo e abrangente que abarca vários tipos de educação de adultos. Este envolve não só os adultos, mas toda a comunidade, sendo que todos têm de ser protagonistas do processo. Estando ligado ao fator territorial, a “uma certa unidade geográfica” possibilitando “a integração de experiências e o estabelecimento de laços profundos entre os diversos ramos do conhecimento e de métodos interdisciplinares” (Pinho, 1990, p.3).

A partir dos anos 70/80 os processos de desenvolvimento são vistos como a máxima “pensar globalmente, agir localmente”, apresentando três aspetos marcantes:

- 1) Multidimensionalidade – Não se reduz à vertente económica. A ela associam-se as vertentes da saúde, educação, ambiente e cultura que mesmo distintas são indissociáveis de um processo sistemático e global;
- 2) Lógica qualitativa – Mais do que os indicadores de crescimento, a visão multidimensional leva a que tenha uma lógica de qualidade;

3) Valorização local – Os “processos integrados de intervenção, ao nível local” são valorizados, “globalizando a intervenção ao nível de um território” (Canário, 1999, p.63).

O desenvolvimento pode ser entendido como um «processo de mudança estrutural que procura a sustentabilidade de melhores condições de vida a partir da “acção” concreta e eficaz das pessoas a nível local e global» (Gómez et al, 2007). Existem diversos conceitos, dos mais diversos autores, sobre o que é desenvolvimento local. Fragoso (2005) define desenvolvimento local como a “possibilidade das populações poderem expressar uma ideia de futuro num território visto de forma aberta e flexível, onde esteja ausente a noção do espaço como fronteira, concretizando acções que possam ajudar à (re) construção desse futuro” (p.64).

O desenvolvimento local parte das necessidades que as comunidades têm e sugere alternativas e soluções adequadas a estas que partem dos atores envolvidos (Gómez et al, 2007). No desenvolvimento local é então imprescindível que os indivíduos não sejam meros “espectadores”, mas sim que sejam eles os atores e autores desse desenvolvimento, de todas as práticas de desenvolvimento da sua comunidade, pois se o desenvolvimento local é o processo de transformação da realidade, é então imprescindível que os cidadãos sejam os atores dessa mudança, é um processo que pressupõe participação. A mudança é feita com e para eles, é a comunidade que necessita de ter a consciência do seu exercício de cidadania ativa. É a comunidade que procura e faz a mudança (Viveiros & Luís, 2008).

Com o desenvolvimento local pretende-se o desenvolvimento da pessoa enquanto indivíduo e “animal social”, o desenvolvimento da procura de meios de autonomização e participação na sociedade, ligando assim o conceito de educação popular ao desenvolvimento local (Lucio-Villegas, 2005).

O desenvolvimento local visa diversas atividades, entre as quais se podem destacar: as atividades de compromisso social, atividades que impliquem progresso e participação, parcerias e efeitos de sinergia, atividades de criação, de promoção de cidadania, ou ainda de auto-organização (Amiguinho, 2005). Segundo Reis (citado em Amiguinho, 2005) o desenvolvimento local pode ser considerado como um impulso generoso que tem como objetivo originar ações capazes de criar sinergias entre agentes com a finalidade de qualificar os meios de vida e assegurar o bem-estar social.

É importante apostar num desenvolvimento que comporte o reconhecimento do valor do diálogo, da democracia e que o desenvolvimento seja entendido como uma relação de produção e representação criadora do Homem. Este desenvolvimento tem de ser um processo “em que se activa o conjunto de hábitos, competências e conhecimentos para repensar o sistema, a natureza e o mundo com a finalidade de transformá-lo a partir da acção” (Gómez et al, 2007).

Para Amiguinho (2005) do desenvolvimento local sobressaem quatro aspetos importantes:

- 1) A sua dimensão socio-política e territorial que contrasta com a tecnicização dos processos;
- 2) A relevância que se dá ao aspeto humano;
- 3) O carácter educativo, pois há uma permanente formação, principalmente no âmbito informal;
- 4) Reter “elementos culturais das populações para a partir deles saber como inovar” constituindo “uma das formas de ajudarmos as pessoas a construir as necessárias pontes entre a tradição e a modernização” (Fragoso, 2005, p.70)

O desenvolvimento local muitas vezes leva a “formas de criação de conhecimentos” (p.68) através dos saberes locais, ou seja os saberes locais são potencializados e aproveitados numa ótica de construção de aprendizagens. As pessoas, segundo Fragoso (2005) aprendem com mais facilidade ao partilharem o seu próprio universo cultural, se analisarem o seu próprio contexto. É importante então que as ações educativas feitas no âmbito do desenvolvimento local tenham como base metodologias participativas. Esta utilização dos saberes locais leva muitas vezes à construção de “pontes... entre a tradição e a modernização” (p.71). “Preservar teimosamente o tradicional é condenar as pessoas... às dificuldades em ter relações de continuidade de reprodução económica, de vida e de futuro” (Fragoso, 2012, p.126). É necessário haver um reconhecimento da própria identidade por parte da comunidade e que esta identifique as vantagens que daí advém. (Reis, 1996).

Assim, o desenvolvimento local é uma maneira de transformar a realidade com base na capacitação das pessoas “para o exercício de uma cidadania activa e transformadora da vida individual e colectiva” (Viveiros & Albino, 2008, p.2). Permitindo deste modo melhorar

e desenvolver a própria comunidade no âmbito cultural, educativo, económico e social, tudo com base em iniciativas comunitárias, valorizando os recursos humanos e materiais das populações locais, assim como instituições (Viveiros & Albino, 2008). Como afirmou Melo (2005) o desenvolvimento não é “voltar costas ao mundo, é antes afirmar, através da valorização de recursos humanos e materiais, o valor de um certo território” (p.110).

O desenvolvimento local é um conceito central da ASC. Segundo Palma e Dias (2001) o termo “animador” tem tido um crescente destaque na linguagem do desenvolvimento local. O “animador é um agente de desenvolvimento, de indivíduos, de grupos e de comunidades. Intervindo num dado território e inserido numa equipa técnica mais vasta” (p.21). Os autores usam o termo de animador local como “um facilitador de dinâmicas locais e um mediador de comunidades” (p.22), é um agente de desenvolvimento local. O animador é para Palma e Dias (2001) um agente de desenvolvimento, um agente de indivíduos, de grupos e de comunidades. Ele procura diagnosticar os problemas em conjunto com a comunidade, assim como encontrar soluções em conjunto, com o objetivo de promover e procurar a mudança.

O desenvolvimento local como conceito central a ASC implica a ideia de progresso da comunidade através da sua integração e participação voluntária nas tarefas da coletividade (Quintana,1992). A participação é um conceito chave destes processos, ela é transversal a todas as dimensões. Todos os que fazem parte de um processo de desenvolvimento devem participar em todas as fases do mesmo, começando com o planeamento (Fernandes & Sampaio, 2006). Quanto mais participação houver por parte do indivíduo, quanto mais responsabilidades tiver, maior felicidade conseguirá, assim como uma “tomada de poder sobre a sociedade” (p.231), conseguindo assim influenciar o seu destino.

1.2.6. PIDR e RADIAL – As dimensões da Educação de Adultos em projetos algarvios

Existiram em Portugal diversas boas práticas de educação de adultos, especificamente na década de oitenta o Algarve foi “marcado por boas práticas de educação de adultos “ (Arco, 2003, p.20). Aqui vão ser retratados dois exemplos que na década de 80 marcaram o nosso país: O PIDR (Projeto Integrado de Desenvolvimento do Nordeste Algarvio) que teve entre outras vertentes a da educação de adultos; e o Projeto RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve). Em ambos dos casos evidenciam-se as semelhanças entre os pontos anteriores – Alfabetização; Animação Sociocultural; Formação Profissional; e desenvolvimento local.

1.2.6.1. PIDR

O número de projetos de desenvolvimento local cresceu imensamente no nosso país, nos anos 80 com o investimento na área das políticas públicas da educação de adultos, tal como referido no ponto anterior. No Algarve foi criado o PIDR, para colmatar necessidades locais de determinadas zonas. Foi assumido pelas associações ligadas ao desenvolvimento local, tendo sido desenhado para perspetivar o desenvolvimento do nordeste algarvio, zona desfavorecida, “através da identificação de problemas e necessidades locais em que se procurava privilegiar os recursos endógenos, na implementação de um leque de projectos de animação e desenvolvimento comunitário” (Arco, 2003, p.20).

Foi em 1981 que a Direção Regional da Agricultura fez um contacto com a Comissão de Coordenação da Região do Algarve (CCRA) com o propósito de apresentar o “problema da reconversão da Serra do Algarve” (CCRA, 1983, p.1). Foi constituído um grupo de trabalho, que fez um diagnóstico no interior algarvio com o objetivo de detetar as necessidades e problemas, e o projeto começou a ser implementado a partir de 1984 (o ano Zero). Várias áreas foram trabalhadas como por exemplo o turismo (devido à “ausência de qualquer tipo de estabelecimentos turísticos, apesar das potencialidades existentes” p. 41). O setor social era aquele que além da saúde e da segurança social, abrangia a educação. Entre outros problemas foram detetados problemas a nível da taxa de analfabetismo. Esta era muito

elevada era “urgente implementar um programa de alfabetização e educação de base dos adultos” (p.62).

Especificamente a nível da educação de adultos, o PIDR procurava elevar o nível socioeducativo das populações locais, através de ações integradas com intervenientes do nordeste algarvio, de diferentes instituições (Arco, 2003). As equipas eram pluridisciplinares, havendo por concelho dois tipos de agentes de educação de adultos. Por um lado, os professores de 1º ciclo, que durante alguns anos tinham exercido a sua profissão com crianças entre os 6 e os 11 anos. Por outro lado, jovens bolseiros, com idades entre os 20 e os 25, pertencendo às comunidades onde a intervenção ocorria. Eram jovens com escolaridade entre o 10º e o 12º ano que queriam trabalhar e contribuir para a melhoria das condições de vida, quer a nível pessoal, quer a nível da sua comunidade. O seu trabalho era fazer alfabetização.

Articulavam e programavam com outras instituições ações que visavam melhorar progressivamente as condições de vida das populações de forma a contribuir para a formação integral das mesmas, “a sua fixação às zonas de origem, aproveitamento dos recursos locais e diversificação das actividades económicas” (Arco, 2003, p.22). Foram implementados cursos de literacia, foram feitos eventos culturais (como por exemplo encontros de poetas populares) ou sociais tudo com o objetivo de provisionar oportunidades de promoção de desenvolvimento (Arco & Fragoso, 2011).

Na educação de adultos as áreas que assentavam no princípio da obtenção de mudanças, envolvendo todos os intervenientes, eram por exemplo a criação de cursos de alfabetização e ciclo preparatório, animação sociocultural e dinamização socioeducativa das comunidades. Assim o desenvolvimento local “dependia da criação de contextos socioeducativos que levassem as pessoas a assumir o papel de coautores e actores do próprio desenvolvimento através da participação em actividades conjuntas” (Arco, 2003, p.22). As atividades proporcionadas contribuíam para a preservação do património cultural da população, pois havia a reativação de atividades profissionais quase extintas conjuntamente com atividades socioeducativas, com polos dinamizadores dos cursos de alfabetização.

1.2.6.2. *Projeto RADIAL*

A ideia do projeto RADIAL começa com a percepção de que o Algarve não era só “uma zona de praia, com muito sol, muito mar, muita areia”, mas que uma grande parte (4/5) era constituído “de ruralidade bastante profunda, com uma serra que ocupa mais de um terço de toda a região e com situações económicas e sociais muito características” (Melo, 1998, p.301). O projeto RADIAL nasce então da percepção das assimetrias existentes no nosso país, principalmente em relação a Litoral versus Interior. No interior era visível a desertificação humana e ecológica. Na serra algarvia a situação era de grave crescimento do empobrecimento, marginalização e isolamento. O RADIAL nasceu da ideia de criar “novas actividades económicas e contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações” não apenas a nível material, mas “também nos aspectos social, educativo, cultural” (Melo, 1986, p.2). Em visitas ao terreno, no contacto com as pessoas das aldeias descobrem-se muitos saberes, mas também se percebe que estas pessoas não reconhecem isso, por serem analfabetas, pensam ser “ignorantes”, mas

sabiam muito mais do que nós, que depois de terem construído ali a sua casa, porque sabiam fazê-lo, ali cultivavam os seus pequenos campos, ali transformavam praticamente todos os produtos de que necessitavam, ali criavam animais, ali fabricavam enchidos, leite, queijo, mel ou tecidos em lã. Pessoas que tinham um conhecimento e competências de vida fundamentais e que não eram adquiridas nas escolas, nos sistemas oficiais de ensino; eram ganhas na vida, no trabalho, pela transmissão entre gerações (Melo, 1998, p.301-302)

Os contactos com as populações e a constatação de necessidades que se podiam trabalhar, levaram à criação, em 1985, do “Projecto RADIAL”.

Alguns dos objetivos eram:

- 1) Estabelecer com as atividades produtivas e sociais a ligação com o ensino;
- 2) “Apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente;
- 3) Colaborar diretamente no desenvolvimento cultural da região;

- 4) Prestar serviços à comunidade, como forma de contribuição para a resolução de problemas, sobretudo de carácter regional, nela existentes” (Melo, 1986, p.2).

A equipa de trabalho parte de um grupo de docentes da Escola Superior de Educação (ESE) de Faro que constituía na altura a comissão instaladora da mesma (Melo, 1990). O RADIAL foi então um projeto integrado no âmbito das atividades da ESE, e foi financiado pela Fundação Bernard van Leer (Holanda) (Melo, 1986).

O RADIAL tinha duas vertentes:

- Vertente interna – virada para a ESE, para a Universidade;
- Vertente externa – Virada para a Comunidade.

Assim o objetivo principal englobava as duas vertentes: Estimular constantemente uma prática pedagógica e “apoiar os processos que permite às populações locais conceber, organizar e controlar actividades que contribuam para o desenvolvimento das suas comunidades” (Melo, 1986, p.3). Ou seja, “provocar alterações no dia-a-dia das populações do interior algarvio” (Melo, 1987, p.2) através de ações de intervenção sócio educativas. Este foi um projeto de desenvolvimento local que conteve uma grande vertente de animação sociocultural.

Este projeto de intervenção, de desenvolvimento local teve várias fases. Numa primeira fase (experimental) foram abrangidas 4 localidades – Alte, Cachopo Azinhal e Martinlongo. A 1ª fase do RADIAL decorreu de 1985 a 1989, esta fase consistiu no lançamento de iniciativas experimentais em diferentes aldeias da Serra Algarvia. A metodologia utilizada foi a da Investigação-Ação (Franco & Marques, 1991). Através do apoio dos presidentes de junta de freguesia, de reuniões com as populações feitas nas aldeias, diagnosticaram-se os problemas e identificaram-se as necessidades principais. Este foi a forma de iniciarem este processo de desenvolvimento, de educação de adultos que não passou por “se ter uma casa onde dar aulas. A educação de adultos pode perfeitamente processar-se através de actividades de aplicação prática e de intervenções de tipo social, económico e cultural” (Melo, 1998).

Os problemas identificados foram essencialmente dois: A falta de emprego, que fazia com que os jovens saíssem das aldeias (problema que não era possível colmatar, pois as “ferramentas” que tinham era a educação) e a falta de uma estrutura para apoiar as crianças. Estas crianças quando “chegavam à escola, para onde tinham de se deslocar, nas vilas ou cidades mais próximas, iam com precárias condições iniciais, chegavam já com um atraso relativamente grande em relação às dos meios urbanos: problemas de manualidade fina (segurar bem o lápis) ou de sociabilidade” (Melo, 1998).

Foram lançados, em cada uma das aldeias, centros de animação infantil (CAI). Os espaços foram encontrados pela população, através de uma comissão de famílias organizadas por eles, os animadores dos centros também foram pessoas da população, trabalhando-se também a questão do desemprego dos jovens. Para estes jovens criou-se um programa de formação nos próprios centros e através de reuniões com tutores e outros animadores como forma de ir “alisando arestas”. As comissões de famílias constituíram associações, mais tarde IPSS, gerindo elas os CAI. Ou seja, aqui trabalhou-se a questão da capacitação dos jovens e da população, para que assim ao terminar o projeto os centros não fechassem, houvesse a capacidade de continuar autonomamente. – “Uma abordagem central neste nosso trabalho é, de facto, lançar novas iniciativas, com a participação da população local, e logo que esta se sinta capaz e motivada para pegar em mãos o controlo e a gestão desses processos, nós recuamos” (Melo, 1998, p.303).

Paralelamente a isto foi sempre tido em conta a articulação com outras áreas como a da saúde, da cultura ou serviços agrícolas de modo “a encontrar uma perspectiva global de desenvolvimento comunitário” (Melo, 1990, p.22). Mais tarde, através do apoio do Fundo Social Europeu, também se fizeram iniciativas de criação de empregos, através de ações de formação profissional de longa duração. Nesses territórios não haviam empregos, as pessoas não podiam trabalhar por conta de outrem, ninguém investia ali, então a solução foi o autoemprego (Melo, 1998). Esta já foi durante a 2ª fase: de 1989 a 1990, havendo aqui uma avaliação das ações decorridas e disseminação da iniciativa. A terceira fase desenrolou-se entre 1991 e 1994, sendo que entretanto em 1988 se constitui a Associação In Loco, sendo que o projeto passa a integrar a associação e assumiu uma vertente unicamente de educação. A criação do autoemprego foi na altura da In Loco (Franco & Marques, 1991), na base da associação estavam elementos do Projeto RADIAL (Melo, 1990, p.22).

Em 1990 terminou a intervenção junto dos CAI - os animadores já conseguiam fazer o trabalho sozinhos, mas mesmo assim o RADIAL esteve sempre lá para os apoiar. Um ano antes criou-se uma nova modalidade no projeto: Educação Itinerante, em associação com o Ministério da Educação, que pretendia “dar resposta às situações de crianças que se encontravam isoladas e em zonas que não se justifica a criação de estruturas de atendimento” (p.23).

No RADIAL houve a preocupação de se pesquisar sobre a cultura local, sobre os saberes e assim fazer as formações com base nesses conhecimentos (por exemplo, tecelagem, doçaria regional, etc.), tendo monitoras locais. Ligou-se o tradicional ao moderno, o antigo às preocupações do mercado, havendo assim uma adaptação dos produtos.

se esses cursos deviam um dia dar origem a uma empresa com viabilidade no mundo de hoje, no mercado actual, não se podia apenas reproduzir o que era feito há 20 ou há 50 anos atrás. Era preciso que as pessoas ficassem capacitadas e formadas para inovar, para criar e para conhecer as novas tendências da moda, do mercado, dos consumidores citadinos, nacionais e estrangeiros (Melo, 1998, p. 304)

1.3. O educador de adultos

Quem é o “educador de adultos”? Milana (2010) refere que ser um educador de adultos é recorrer a conhecimentos e capacidades específicas, como por exemplo, criar espaços em que a aprendizagem possa ocorrer. Ser educador de adultos é exigente, mas apaixonante. É diferente de ter outras profissões ligadas à educação devido às características dos educandos. O papel do educador de adultos é de um ser impulsionador do processo de aprendizagem, o “interesse crescente pode ser sempre induzido pelos educadores” (Melo, 2010, ¶12).

Torrado (2002) caracteriza o educador de adultos como uma pessoa que desempenha diversas tarefas e tem diversas características, ou seja, o educador de adultos é facilitador; é pessoa recurso; perito; planificador; instrutor; co-aprendiz e mentor. Estas são funções que podem exercer ao mesmo tempo ou de forma independente, fazendo dele uma pessoa com competências não só técnicas e conceituais mas também afetivas.

O educador de adultos tem diversas características que são fundamentadas através das suas posições filosóficas e dos compromissos que deve assumir perante os educandos. A ideia de educador de adultos aqui trabalhada é a ideia do educador de adultos crítico, inspirada em Paulo Freire, considerando que as seguintes características são imprescindíveis para ser um bom educador de adultos: o diálogo; a horizontalidade; a práxis; valorizar as aprendizagens; a criticidade e a reflexividade. Tudo isto tendo em vista o compromisso com a mudança, com a transformação, tendo uma atitude interventiva, ativa e política.

Antes de tudo o educador de adultos tem de ter formação, é preciso competência para fazê-lo. “A responsabilidade ética, política e profissional do educador coloca-lhe o dever de se preparar, de capacitar, de se formar” (Freire, 2001, p.259). Não há ato de ensinar sem antes haver pesquisa, ou seja “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p.25). Estudar é assim ganhar compreensão sobre as coisas, é entender a relação entre os objetos e entre si e os objetos. Por isso, ensinar não é, nem pode ser uma transferência de conhecimentos. A educação “bancária”, onde se aprende a obedecer, a ser disciplinado e onde o educador é o especialista e o educando o receptor dos saberes do seu professor é a forma de educar que o educador de adultos deve rejeitar. Esta educação torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...) o educador faz

“comunicados” (...) a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1970).

O educador de adultos tem de ter com os educandos uma relação de diálogo. O diálogo que o educador deve promover é o diálogo horizontal, de forma a conseguir que os educandos discutam os conteúdos, que lhe transmitam conhecimentos, ou seja, que haja uma troca de saberes. Só assim se passa de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Gadotti, 1996). O diálogo “consiste no respeito aos educandos... mas também enquanto expressão de uma prática social (p.84). A prática do diálogo deve ser “trabalhada” pelo educador de forma crítica, de forma humilde “de quem não sabe tudo” pois o educando tem os seus próprios saberes, as suas próprias experiências de vida. É preciso que o educador suscite o debate, é preciso fazer com que todos participem (Melo, 2010) no seu próprio desenvolvimento – “É a participação crítica criadora do povo no processo de reinvenção da sociedade” (Freire, 1981, p.23). Segundo Freire (1981) ao participar de uma forma consciente na história do seu país, o adulto, tomará consciência das dificuldades que terá de enfrentar no contínuo processo da sua libertação. O educador deve praticar a educação como uma forma de libertação, originando a consciência e responsabilidade social e política de cada indivíduo, fazendo a relação entre a teoria e a prática, ou seja, uma reflexão que leve à ação (Teixeira, 2007). Melo (2010) refere que “a tomada de consciência de alguma congruência entre sentimento e opinião (...)” pode levar a uma “personalidade crítica mais coerente” (§. 16) e que o educador de adultos deve desenvolver nos adultos a capacidade crítica. Como Guimarães (2010b) refere, “ [Os educadores de adultos] promovem o diálogo igualitário, a atitude crítica (...) ” (p.6). O educador de adultos estimula ao mesmo tempo que emancipa o adulto, tornando-o mais crítico e com capacidade de ler o mundo (Freire, 1970). Uma verdadeira educação pressupõe uma participação crítica e livre, um diálogo entre os educandos e o educador, a vontade de agir depois da tomada de consciência através das palavras (Rakotomalala & Khoi, 1981).

Uma educação horizontal parte sempre da percepção de que o educador não é aquele que apenas ensina conteúdos, mas que também aprende sempre (Freire, 1996). O educador deve ter sempre ciente que “quem aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23). Os educandos nunca podem ser vistos como “criaturas de mentes vazias” (Moraes, 1996, p. 586), mas como seres humanos com capacidades e experiências de vida únicas, os educandos devem sim ser estimulados numa ótica de educação para a liberdade.

A educação libertadora que o educador de adultos promove impulsiona a verdadeira democracia igualitária (Torres, 2006). A procura pela libertação deve ser um exercício de compreensão crítica da realidade (Ferreira, Pina & Carmo, 2005). Os princípios da filosofia da libertação estão articulados com a autenticidade e com a verdade (Torres, 2006). O educador deve então proporcionar um processo de criação de consciência crítica – “ensinar exige criticidade” (Freire, 1996, p.31). Pensar criticamente ajuda a transformar as ações futuras. No processo de consciência crítica forma-se uma consciência política. Essa passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica é então através de uma educação “diagonal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p.61).

Torna-se portanto importante que o educador de adultos seja capaz de promover espaços e uma prática educativa horizontal e libertadora (Freire, 1970). O que se aprende parte e nasce, dos educandos, através do diálogo onde se refletem anseios e esperanças, é um instrumento para despertar consciências, um meio para um fim. É importante que o educador tenha um conjunto de qualidades e capacidades que o sensibilizem para o processo educativo com os adultos. Na formação do educador o mais importante é a “compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo de insegurança a ser superada pela segurança, do medo” vai sendo superado e “vai gerando coragem” (Freire, 1996, p.45). Então nenhum educador deve ser alheio ao exercício da criticidade e ao reconhecimento do valor da sensibilidade, emoções, atividades de intuição ou adivinhação. É importante ter a noção de ética. Para educar é necessário ter em conta a “ética universal do ser humano” (Freire, 1996, p.15), esta condena a exploração feita à força de trabalho humana, é a que se sente e manifesta com a discriminação de gênero, classe, etc. Esta é inseparável da prática educativa.

O educador de adultos deve ser um agente da mudança e da transformação, deve ser um facilitador de processos de aprendizagem. É a partir da ideia de que “mudar é difícil mas é possível” e urgente (Freire, 1996, p.79) que o educador deve ter sempre e deve transmitir aos educandos. É importante que quer os educadores quer os educandos não sejam seres passivos, é importante que o processo de criticidade os leve a sair do conformismo e os impulsione para a ação (Freire, 2001b). A consciência não existe fora da práxis, esta é a reflexão e a ação que os homens e as mulheres fazem sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1970). O conhecimento relaciona-se com a prática sobre a realidade, com a problematização existe a criação de consciência (Torres, 2006). A consciência interliga-se com os atos políticos, pois é um processo social. Não há, nem pode haver, conscientização fora da práxis (Freire, 2005). É

importante que o educador de adultos tenha a consciência das “ferramentas” que dá aos educandos, que ao lhes criar a consciência crítica eles saibam que a educação está associada à política e ao poder e que estes conceitos são indissociáveis (Torres, 2006). O educador de adultos deve ter amor e deve ser politicamente comprometido. Este compromisso é feito com os homens e mulheres com quem tem uma relação educativa, com a sociedade. Este compromisso visa assim o empenho na melhoria do bem-estar dos homens e mulheres, a melhoria da qualidade de vida das pessoas fomentando, através da consciência crítica criada, a criatividade, estimulando assim a reflexão e a ação sobre a realidade, levando a uma transformação criadora (Freire, 1996).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos efetuados ao longo desta investigação, assim como as razões das escolhas dos mesmos procedimentos, para um melhor entendimento acerca da investigação. Os processos metodológicos são os meios que ajudam, que orientam o investigador na procura do conhecimento e das respostas às suas indagações. Para Latorre et al (citado em Coutinho, 2011) a metodologia tem como função “velar pelos métodos, assimilar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (p.22).

2.1. Justificação do Estudo

Todas as investigações devem começar com a definição mais ou menos concreta do problema (Olabuénaga, 1999), ou seja antes da construção do campo metodológico foi necessário formular o problema de investigação, pois como refere Gil (1999) o que se faz em primeiro lugar numa investigação é escolher o problema que se quer investigar, pesquisar. Esta é a procura do seu significado, da resposta ao mesmo, que é o foco central da análise qualitativa. Definir o problema é entrar em contacto com ele (Olabuénaga, 1999). Na construção do desenho de investigação tive sempre a percepção que este deveria ser flexível, pois segundo Olabuénaga (1999), ao longo do tempo poderá sofrer alterações. No desenho defini objetivos para assim conseguir traçar um caminho e ver no final respondida o meu problema de investigação: Ao construir o problema de investigação: “Através da análise das biografias dos entrevistados o que se pode aprender sobre a educação de adultos nas várias dimensões que a constituem, a sua evolução e as características do educador de adultos?” pretendia que este fosse respondido no final da investigação. O problema numa investigação é fundamental, pois focaliza e centra a investigação numa área concreta, dá uma direção e coerência ao projeto, delimita o estudo, centra a revisão da literatura, “fornece um referencial para a redacção do projecto; (e) aponta para os dados que será necessário obter” (Coutinho, 2011, p.45).

Os meus objetivos foram então:

1. Objetivo geral - Compreender a educação de adultos em Portugal, bem como a sua evolução ao longo do tempo, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados
 - 1.1. Objetivo específico – Identificar os momentos históricos que influenciaram a educação de adultos em Portugal;
 - 1.2. Objetivo específico – Compreender em que medida o primeiro contacto dos entrevistados com a educação de adultos influenciou o seu trabalho futuro ou as suas posições profissionais como educadores de adultos;
 - 1.3. Objetivo específico – Identificar momentos (e respetiva importância) em que as biografias dos entrevistados se cruzam com os momentos da história da educação de educação de adultos em Portugal;
2. Objetivo geral – Compreender as dimensões práticas e teóricas da evolução da educação de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados
 - 2.1. Objetivo específico – Compreender, ainda que de forma superficial, as principais tendências no desenvolvimento local, animação sociocultural, alfabetização, e compreender as principais características do educador de adultos;
 - 2.2. Objetivo específico – No âmbito do desenvolvimento local, animação sociocultural, alfabetização, e características do educador de adultos, identificar posições e ações dos entrevistados, a nível prático e teórico;
3. Objetivo geral – Compreender as características do educador de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados;
 - 3.1. Objetivo específico – Identificar as principais características do educador de adultos em Portugal, assim como as suas posições filosóficas e compromissos;
 - 3.2. Objetivo específico – Caracterizar os entrevistados enquanto educadores de adultos, compreendendo as suas principais características de forma ampla.

A definição dos objetivos foi muito importante para a construção de todo o desenho metodológico e consequentemente para o processo de investigação. Os objetivos têm uma

função de responder à questão “Como”, ou seja, depois de formulado o problema de investigação é importante “como” se vai responder ao mesmo (Fortin, 2009).

Após a definição dos objetivos comecei a construir o meu campo teórico. Este foi feito essencialmente em duas fases. Numa primeira fase a revisão de literatura foi feita com base nas informações que diziam respeito ao problema de investigação “tendo em conta o que foi escrito sobre o tema” (Fortin, 2009, p.86). Nunca se parte do zero numa investigação, a literatura já publicada é um importante recurso no “processo de planificação, implementação, interpretação e difusão da investigação”. Serve para situar o estudo num determinado contexto estabelecendo uma ligação entre o conhecimento existente sobre o tema a estudar e o problema que se quer investigar (Coutinho, 2011, p.55). Portanto, ao longo de toda a investigação (segunda fase, denominada de revisão sistemática) fui fazendo uma revisão aprofundada da literatura, trabalhando o texto com as novas terminologias que iam emergindo das histórias de vida (Fortin, 2009).

2.2. A Investigação Qualitativa

Esta investigação teve como base uma abordagem qualitativa. A investigação qualitativa definiu-se por oposição à investigação quantitativa, pois enquanto a investigação quantitativa tem um carácter positivista, a investigação qualitativa tem um carácter fenomenológico. Ou seja, o positivismo procura as causas para os fenómenos sem ter em conta o subjetivismo do sujeito, enquanto a fenomenologia valoriza a componente subjetiva do comportamento dos indivíduos (Pérez Serrano, 2001). As investigações qualitativas visam “dar conta da experiência humana num meio natural” (Fortin, 2009, p.35).

A expressão “investigação qualitativa” só começou a ser utilizada nas ciências sociais a partir dos anos setenta, no século XX. Este é um termo “genérico que agrupa diversas estratégias de investigação”. Os dados que são recolhidos são “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritos relativamente a pessoas, locais e de conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). É privilegiada a “compreensão dos comportamentos a partir de perspectiva dos sujeitos de investigação” (p.16). Em alguns casos o estudo limita-se a delinear uma caracterização meticulosa e detalhista de um único sujeito (Bardin & Biklen,

1994), neste caso de dois. Tem como objeto o “exame das significações em busca de sentido” (Fortin, 2009, p.36).

Olabuénaga (1999) define cinco características dos métodos qualitativos: Em primeiro lugar o seu objetivo a captação e reconstrução dos significados das coisas (sejam elas comportamentos, processos ou atos); em segundo lugar a linguagem utilizada é concetual e metafórica; a terceira característica é o seu modo de captar as informações. As informações não são estruturadas, pelo contrário são flexíveis; em quarto lugar o seu procedimento é mais indutivo do que dedutivo; e por último, a orientação é holística e concreta, não particular e generalizadora.

2.3. Paradigma

Foi necessário escolher um paradigma que se adequasse à investigação. O paradigma é, segundo Bogdan e Biklen (1994), “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). Este conceito vem do historiador Kuhn que o definiu como um conjunto de “realizações universalmente reconhecidas” (Kuhn, citado em Esteban, 2010, p.6) ou seja, de “crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica... como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Coutinho, 2011, p.9).

O paradigma tem duas funções principais na investigação científica, que são por um lado a de unificar conceitos a pertença de uma identidade comum com “questões teóricas e metodológicas”; e por outro lado a de legitimar entre os investigadores a mesma, “dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretações” (Coutinho, citado em Coutinho, 2011, p.9). O paradigma representa uma determinada forma de interpretar a realidade, é uma visão do mundo do ponto de vista de um grupo de pessoas, possuindo um carácter “normativo com relações aos métodos e as técnicas de pesquisa” utilizados (Esteban, 2010).

Esta investigação baseou-se no paradigma interpretativo, que defende a singularidade da investigação humana. Segundo López Górriz (2004) o paradigma interpretativo reúne um conjunto de características: A finalidade de compreender e interpretar os fenómenos

educativos; Compreender a realidade de uma forma holística, global e divergente; Ocupar-se do entendimento interpretativo da ação social, do seu significado subjetivo; Contextualizar dentro do ambiente social dos indivíduos as ações humanas para que estas tenham significado.

Ao escolher este paradigma pretendia compreender o “significado que os acontecimentos e interações têm” para os meus entrevistados, em várias situações das suas vidas (Schwandt, 1994, p.53). Para melhor compreensão do paradigma interpretativo pode-se considerar nesta investigação quatro abordagens do mesmo, em que me baseei na investigação: A fenomenologia; o interacionismo simbólico; a etnometodologia; e a hermenêutica.

A fenomenologia foi criada por Husserl, nos finais do século XIX (Estebán, 2010), e questiona as bases da ciência positivista, criando um corte entre a ciência positivista e as ciências humanas e sociais. Defendendo a necessidade da compreensão das coisas como elas são, ou seja, a fenomenologia é o estudo das vivências e da consciência do “eu” (Lopes Górriz, 2004). Esta é essencialmente uma filosofia que se preocupa também com o método. Segundo Forner e Latorre (citado em Estebán, 2010) a fenomenologia é “uma corrente de pensamento própria da pesquisa interpretativa que contribui, como base do conhecimento, com a experiência subjetiva imediata dos fatos tal como são percebidos” (p.65). Os pontos de vista que são criados por parte do investigador são dele mesmo, são a tentativa de “compreender os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.54).

O interacionismo simbólico foi desenvolvido da filosofia do pragmatismo americano (Esteban, 2010), sendo que foi no início do século XX na Escola de Chicago que se começou a desenvolver (Bogdan & Biklen, 1994). Blumer foi uma das pessoas mais representativas na origem deste pensamento, o investigador para ele deve estar dentro do processo, ou seja, para compreender as suas ações deve ver o mundo na perspetiva das pessoas que estuda (Esteban, 2010). O interacionismo simbólico liga-se com os processos de interação social que ocorrem com as pessoas ou com os grupos, baseados em relações simbólicas. O interacionismo simbólico, segundo Blumer (citado em López Górriz, 2004) atribui importância aos significados sociais que as pessoas atribuem ao mundo que as rodeia. O interacionismo simbólico baseia-se em três princípios: As pessoas agem em relação às coisas (e em relação às outras pessoas), em função dos significados que elas atribuem a essas coisas (o significado determina a ação); os significados das coisas são produções sociais que surgem durante a

interação; e a utilização desses significados produz-se através de um processo de interpretação que as pessoas usam na sua interação entre si ou com as coisas (López Górriz, 2004).

A etnomenologia refere-se ao estudo do “modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.60). Esta é uma corrente sociológica criada por Garfinkel entre os anos 60 e 70 do século XX, na universidade da Califórnia. Tem como objeto o estudo dos métodos empregados pelos sujeitos de forma a dar sentido às suas práticas do dia-a-dia, analisando-as de maneira qualitativa (Coulon, citado em Lopes Górriz, 2004). Os etnometodólogos tentam entender “a maneira como as pessoas percebem, explicam e descrevem o mundo onde habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p.60).

Por fim, a hermenêutica teve a sua origem no século XVII, evoluindo no século XIX de uma metodologia filosófica para uma “filosofia do significado de todas as expressões humanas” (Esteban, 2010, p. 62). A hermenêutica tem duas características fundamentais: “o referente, para julgar se uma interpretação correta ou incorreta reside finalmente no outro; é possível conseguir o mesmo grau de certeza no conhecimento do estudo das expressões humanas assim como nas Ciências Naturais” (p.63). Para Moustakas (citado em Holanda, 2006) a hermenêutica é o modelo de pesquisa que tem como base a consciência e a experiência. É através do alargamento da experiência que se passa a saber “sobre o mundo externo e sobre as demais pessoas, ou seja, parte-se de si-próprio para expandir o conhecimento” (p. 367), ou seja, a base da hermenêutica está na experiência do próprio indivíduo.

2.4. Método

Existem diferentes métodos consoante o tipo de investigação – Qualitativa ou quantitativa, ou seja, a diferentes métodos de investigação “correspondem diferentes estruturas utilizadas para conceptualizar e compreender um fenómeno” (Fortin, 2009, p.27). Utilizei métodos qualitativos que através de várias técnicas, tentam conhecer “os complexos processos de constituição da subjectividade” (Holanda, 2006, p. 364). Estes associam-se a uma conceção holística do estudo dos seres humanos, fornecendo “uma descrição e uma compreensão alargada de um fenómeno (Parse, citado em Fortin, 2009, p.27).

Foi utilizado o método biográfico, pois ao pretender fazer duas histórias de vida completas - analisando e interpretando os seus percursos – foi o método que me pareceu mais lógico a ser utilizado. As abordagens biográficas não são medidas estatisticamente, são abordagens que colocam o indivíduo no meio da investigação, ou seja, o indivíduo tanto fornece informações como também por si (e para si) produz conhecimentos. Assim valoriza-se o indivíduo (Couceiro, 1997).

Numa investigação é importante ter uma postura profissional e ética para que a investigação decorra de forma natural e para que os objetivos sejam cumpridos. Alguns dos aspetos que o investigador tem de ter em mente é a sua disponibilidade, a sua ligação com o sujeito que vai estudar e muito importante a ligação que tem, que cria com a investigação e as pessoas que estuda, assim como o grau de envolvimento que tem com toda a investigação. Estes foram sempre aspetos tidos em conta de uma forma geral na investigação, que são particularmente importante quando se trabalha com histórias de vida (Spindola & Santos, 2003).

A biografia tenta ser uma representação da vida completa (ou grande parte desta) e serve também para levantar questões, dúvidas que vão surgindo das ideias e conceitos com base nas experiências dos indivíduos. Serve ainda para responder a questões que o sujeito tenha sobre a sua vida (Newton, 1995). Fazer uma biografia é como uma atividade de construção ativa partindo da recolha de histórias de um homem ou uma mulher ficando assim com uma data de dados em bruto, passando pela seleção da informação em assuntos e temas e desenhar, por fim, a sua história (Smith, 1998). Muitas vezes esta última parte é complicada para o investigador, poder-se-á até questionar: “como tornar legível o documento em bruto?” (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999, p. 63), ou seja, como tratar o conjunto das informações recolhidas de forma a construir uma história de vida com um princípio, um meio e um fim (Smith, 1998). A história de vida serve para recolher a informação, interpretá-la e fazer a redação dessa mesma história (Roberts, 2002).

A biografia começou por ser alvo de interesse por parte do jornalismo. As ciências humanas e sociais, – no âmbito da antropologia - segundo Tinoco (2004) só se começam a interessar pelas biografias mais tarde, no século XX. O método das histórias de vida só foi começado a ser utilizado na área da educação mais recentemente (Atkinson, 2002). Foi especificamente a partir de 1930 que o método biográfico se começou a evidenciar na

Escola de Chicago (Taylor & Bogdan, 1997). Os sociólogos da Escola de Chicago viam o método biográfico como uma alternativa à sociologia positivista (Bueno, 2002).

O método teve bastante êxito no início, mas depois teve uma grande quebra, quase caindo em desuso nas décadas seguintes, pois “em razão da preponderância da pesquisa empírica entre sociólogos americanos” (Bueno, 2002, p.16).

Por volta dos anos 80 o método volta a ser mais utilizado no âmbito da sociologia. Este método desencadeou muitas desavenças teóricas durante a sua evolução – houve a necessidade de lutar pelo reconhecimento do estatuto científico de método autónomo de investigação. Segundo o Bueno (2002), Franco Ferrarotti tem vindo a defender que este método tem suscitado interesse pois dois motivos: por um lado, pela “necessidade de renovação metodológica” pela crise que têm sofrido os instrumentos heurísticos da sociologia; por outro lado o método biográfico “corresponde à exigência de uma nova antropologia” (p. 17). As histórias de vida têm vindo então a impor-se, assim como as abordagens biográficas, no âmbito das metodologias de investigação (Couceiro, 1997).

Uma história de vida distingue-se da autobiografia pois o investigador pede às pessoas que contem a suas experiências e vivências, tendo como objetivo final a construção de uma história de vida (Taylor & Bordan, 1997). Estas biografias podem ser feitas a um indivíduo ou um grupo, concentrando-se estas nos detalhes das vidas destes.

Denomina-se História de Vida e não “Estórias” pela sua veracidade, ou seja, as “histórias” são diferentes das “estórias” não apenas gramaticamente, mas pelo seu significado. Enquanto que a história é a exposição e a narração “dos acontecimentos passados e dos factos memoráveis. Em sentido estrito, é a narração dos factos públicos e políticos dos povos; mas também se dá esse nome à narração de acontecimentos, feitos e manifestações da actividade humana de qualquer tipo” (Anónimo, 2004, p.6861); a estória é a “Narrativa de ficção. Exposição romanceada de facto e episódios, distinta da *história* baseada em documentos. Conto, novela, fábula” (Anónimo, 1993, p.921). Assim enquanto que o primeiro são factos reais, o segundo são da imaginação do ser humano.

O termo “História de Vida” segundo Spindola e Santos (2003) é a tradução do inglês “story” ou “history” que são efetivamente termos distintos também quando traduzidos em inglês. Foi Denzin que em 1970 propôs a separação entre as duas terminologias, sendo que a

“life story” é o relato de vida ou a história de vida que é contada pela pessoa que a viveu, podendo esta ser autobiográfica ou não, enquanto que a “life history”, também conhecido pelo estudo de caso clínico, é o “estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Inclui, além da própria narrativa de vida, todos os documentos que possam ser consultados” (p.121). Então as histórias de vida aqui trabalhadas são as que são contadas por quem as viveu.

Todas as vidas estão repletas de acontecimentos e situações das mais diversificadas, muitas pessoas têm histórias que têm elementos em comum. Houve a atenção na construção das histórias de vida de que é importante a ordem cronológica, pois “esta restabelece uma certa linearidade ... tornando-a mais legível e compreensível para o leitor” (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999, p.69).

A história de vida é contada pela pessoa que a quer e escolhe contar de um modo mais honesto possível e coerentemente, que (normalmente) é (trans)escrita pelo investigador. A investigação biográfica baseia-se na visão em que os sujeitos são criadores de significados que eles próprios fazem da sua vida e agem de acordo com esses significados (Roberts, 2002). Esta pode ser apresentada de várias formas, como por exemplo metaforicamente, fatualmente ou mesmo como um poema. Todas as histórias de vida trazem algo de novo quer seja para quem a conta, quer seja para quem a ouve (Atkinson, 2002), o que é bastante estimulante, pois constroi-se não só a história de vida, mas também faz-se com que o(s) entrevistado(s) (re)descubra(m) a(s) sua(s) história(s), a(s) co-construa(m). As histórias de vida permitem então que o indivíduo produza conhecimentos, de si próprio, e “ainda promover a interacção entre saber/conhecimento e vivência/experiência pessoal, contribuindo para a permanente formação de si mesmo” (Couceiro, 1997, p.265).

Como investigadora (e entrevistadora) foi importante não só ouvir as histórias como ser a guia do processo, pois aqui não se trata de um simples contar de uma história, trata-se de uma investigação com um propósito. Quem a conta, além de ser entrevistado também é o contador de histórias. Os dois juntos “são colaboradores, compondo e construindo a história” (Atkinson, 2002, p. 126). É importante que indivíduos que participam numa investigação nunca sejam vistos como meros objetos desta, objetos esses que fornecem informações, mas devem, pelo contrário ser compreendidos e identificados como sujeitos portadores de saberes

(Couceiro, 1997), ainda mais quando estamos a fazer a sua história de vida, quando construímos a sua biografia.

Quem conta a sua história fá-lo de uma maneira de transmitir aquilo que se lembra. A maneira de a transmitir é feita de modo a passar a imagem que quer que façam dela, neste caso será através de várias entrevistas que serão guiadas (Atkinson, 2002). Algo muito importante no método biográfico é que quando os sujeitos falam das suas experiências, das suas vivências, estão a utilizar a memória autobiográfica. Esta pode ser utilizada através de reproduções de momentos passados, mas mais importante que estas memórias são as “reconstruções congruentes à compreensão atual” sendo o presente explicado “tendo como referência o passado” (Garro, citado em Melleiro & Gualda, 2003, p. 70). A memória é então muito importante pois ajuda o indivíduo a organizar a sua história de vida.

Muitos autores acreditam que as histórias de vida se baseam em memórias autobiográficas (McAdams, citado em Thomsen, 2009). São as memórias específicas que são mais estudadas na memória autobiográfica e vários tipos de memórias específicas foram identificadas ao longo dos anos. A memória categórica, esta é importante para a construção de uma história de vida, pois é a intermediária entre a história de vida e a memória específica (Thomsen, 2009).

O entrevistado conta a sua história com as suas palavras e segundo o seu ponto de vista (Taylor & Bogdan, 1997). Foi importante compreender o ponto de vista dos meus entrevistados aquando da construção das suas biografias. Tive que ter em conta também os seus sentimentos, as suas percepções, os significados que deram às suas vivências e experiências que “provêm do seu «vivido» ” (Couceiro, 1997, p.268). Não se quer que nenhum dos entrevistados fabrique uma história, cabendo ao entrevistador averiguar se a história é realmente importante para a investigação (Atkinson, 2002), como aconteceu com ambos os entrevistados. Quer numa história, quer noutra, foram omitidas passagens das suas histórias pois não eram importantes para atingir os objetivos a que me propus e por outro lado, foi a forma de preservar alguma intimidade que julguei não haver necessidade em expor.

O que se pretendia nesta investigação era que o contador de histórias contasse factos do seu passado, sentimentos importantes e experiências no seu percurso, que conseguisse articular o seu conhecimento de modo a falar do seu passado, presente e futuro (Atkinson, 2002). Como é explicado por Couceiro (1997), pretendia-se que os entrevistados

conseguissem ativar a memória, contar experiências presentes e falar sobre projetos futuros, o que veio a acontecer. As narrativas foram utilizadas como meio de comunicar e dar um significado às vivências dos indivíduos e não meras reconstruções do passado (Melleiro & Gualda, 2003).

Entre o investigador e o sujeito são estabelecidas interações, construindo-se uma relação de empatia, de confiança com os sujeitos; mas ao mesmo tempo é necessário manter algum distanciamento e a consciência que se está numa investigação. Neste caso já conhecia os dois entrevistados, o que provocou sentimentos e reações diferentes. Por um lado, o facto foi-me favorável pois não houve a necessidade de construir uma empatia, pois esta já existia. Por outro lado, houve momentos de problemas de confiança pela inexperiência que tenho. Foi importante ter a capacidade de criar um ambiente propício para que os entrevistados conseguissem exprimir e dizer o que efetivamente queriam. Tendo em conta que aquando da construção de uma história de vida é necessário ter uma escuta ativa, compreensiva e de dialogar ao mesmo tempo (Couceiro, 1997), penso não ter tido problemas a esse nível.

2.5. Técnicas de recolha de informação

Para recolher as informações necessárias ao estudo, escolhi, tendo em vista o próprio estudo e os objetivos deste, a entrevista biográfica. As entrevistas são uma importante técnica de recolha de informações e podem ser definidas como um modo fundamental para comunicar e para interagir. As entrevistas dão a possibilidade de obter informações muito importantes, além de possibilitarem o contacto direto com os sujeitos. Através desse contacto é possível observar as reações dos entrevistados às questões e temas abordados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Depois de construir os objetivos do estudo e após o começo da preparação do campo teórico foi necessário começar a pensar nos procedimentos mais concretos da investigação. Decidi entrevistar duas pessoas, pois penso que fazer mais histórias de vida poderia comprometer o meu trabalho. As histórias de vida têm uma dupla subjetividade, segundo Lalive d'Épinay (Citado em Esteves, 1998) pois, por um lado, o narrador é o próprio "herói" da história e, por outro lado, a história é narrada por uma pessoa e depois (re) construída por

outra pessoa que a interpreta à sua maneira (Esteves, 1998). Os entrevistados estiveram sempre muito à vontade e falaram abertamente das suas vidas, de si e das suas experiências.

Nas histórias de vida o indivíduo conta a sua história. A base das entrevistas foi a entrevista biográfica, sendo que num dos casos foi feita em 5 momentos diferentes e no outro em 6 momentos. O investigador, juntamente com o entrevistado constrói a sua história de vida, sendo que o investigador/entrevistador é “apenas” o guia deste processo (Atkinson, 2002).

As entrevistas foram não estruturadas pois este grau de estruturação permite uma maior abertura por parte do entrevistado, permite uma liberdade para responder abertamente. Nas entrevistas não estruturadas pretende-se mais compreender a história do que a sua explicação; não se espera uma resposta verdadeiramente objetiva, pois adota-se o formato “estímulo/resposta”, esperando-se assim respostas subjetivamente sinceras. O entrevistador tem naturalmente questões, mas não é feito um esquema fixo, explicando os objetivos e motivações do estudo, mas podendo assim alterar a ordem e a forma das questões (Olabuénaga, 1999).

A entrevista é uma técnica particularmente valiosa, pois relativamente ao conteúdo e aspetos históricos, sociais e culturais, pode-se tornar bastante rica. As entrevistas podem dar informações que não estão em lado algum escritos (Folguera, citado em Monteagudo, 2010). Ao longo do tempo, quanto mais entrevistas vamos fazendo aos nossos sujeitos, mais as questões se tornam profundas (Mendoza & Rojas, 2008).

Quando se faz este tipo de investigação, é importante garantir a confidencialidade dos entrevistados, ou seja, a proteção da sua identidade, o seu anonimato, tal como garantir o consentimento e assegurar que se podem retirar investigação quando pretenderem (Mendoza & Rojas, 2008). Neste caso houve a necessidade de “negociar” com os entrevistados, visto que senti dificuldades e conseguir “contar” a sua história sem que ninguém os identificasse. Numa primeira abordagem expliquei-lhes os meus objetivos e todo o trabalho que pretendia fazer, assim houve um consentimento esclarecido (Fortin, 2009). Mas ao aperceber-me da dificuldade em manter o anonimato consegui chegar a um entendimento com os entrevistados, sendo que cada um consentiu na divulgação do seu nome, assinando uma declaração de consentimento informado e tendo acesso a todo o trabalho, sendo que o mesmo só foi entregue depois de eles concordarem com o seu conteúdo.

Haver um contacto prévio com os sujeitos da investigação também é importante, numa primeira fase de forma informal. Segundo Monteagudo (2010) o email pode ser uma boa forma de fazer esse contacto, pois é mais acessível. A primeira abordagem foi feita pessoalmente, depois foi enviado um email para “oficializar” o convite, incluindo a problemática, os objetivos e a investigação que queria fazer.

Outro aspeto que se deve ter em conta é também o tempo de cada entrevista. Para que o entrevistado não esteja algo incomodado com o tempo da entrevista, é necessário que se tenha a sensibilidade de, antes da entrevista, informar o entrevistado da duração da mesma (Quivy & Campenhoudt, 1998). Mesmo prevendo o tempo de duração há que ter a perceção de que o tempo é relativo. Segundo Monteagudo (2010), as entrevistas podem durar de 60 ou 90 minutos até a duas horas nas histórias de vida. As entrevistas nunca foram demasiado longas, nem senti por parte dos entrevistados “pressão” para terminar. Apenas num caso o tempo estendeu-se e ultrapassou as três horas, mas mesmo aí não houve nenhum constrangimento, pois o entrevistado estava disposto a falar e fê-lo com bastante à vontade e agrado, após a conclusão da entrevista continuamos a falar e a conviver durante muito tempo.

Numa entrevista é importante que o entrevistador deixe o entrevistado à-vontade e o deixe aprofundar o tema, mas também é necessário que o entrevistador saiba quando tem de ajudar o entrevistado a voltar ao tema a aprofundar, que saiba ser um bom guia quando o entrevistado se desvia da temática (Flick, 2004). Uma boa entrevista resulta do à-vontade quer dos entrevistados, quer do entrevistador, assim como da boa preparação da entrevista e do comportamento do entrevistador (Bogdan & Biklen, 1994). Para isto é importante ter ainda em conta outro fator, o ambiente em que as entrevistas se desenrolam. Se queremos que a entrevista flua com naturalidade e com descontração por parte do entrevistado, é preciso que não decorra na presença de outras pessoas ou mesmo num ambiente de barulho e desconfortável (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os silêncios dos entrevistados (por difícil que se torne) devem ser respeitados. Servem para que os entrevistados tenham oportunidade de “organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa” (Bogdan & Biklen 1994, p. 136). Não é bom que se interrompa e se desvie a conversa durante a entrevista, inoportunamente. Num dos casos existiram alguns silêncios, mas esses foram definitivamente normais, senti-os como momentos de reflexão.

Outro fator importante a ter sempre em conta é a forma como o entrevistado responde às questões, ou seja, o tom de voz que utiliza, a expressão facial, as hesitações, etc. Estes podem ser fatores informativos “que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 2004, p. 137).

2.6. Instrumentos de recolha e análise de dados

Foram feitos guiões antes de cada momento (Anexos III e IV), de cada entrevista, tendo sempre em conta que é durante as entrevistas que os conteúdos trabalhados no guião são reconstruídos. Os guiões de entrevistas são construídos com várias áreas temáticas, onde cada uma destas é introduzida com uma pergunta aberta que é respondida pelo entrevistado (Flick, 2004). Foi importante ser flexível, devido ao grau de estruturação das entrevistas. Segundo Monteagudo (2010) é importante que os sejam guiões abertos para deixar os entrevistados à vontade para “explorarem” a sua vida e co-construí-la. Muitas informações e conteúdos vão aparecendo no decurso das entrevistas.

Os guiões têm de ser como guia quer para o entrevistado, quer para o entrevistador. Espera-se que as questões sejam respondidas pelo entrevistado numa forma livre, independentemente do grau de estruturação das entrevistas. Quando se faz o guião de entrevista e posteriormente se faz a própria entrevista, segundo Flick (2004) tem que se ter em conta quatro critérios: “ausência de direcção, especificidade, amplitude e a profundidade do contexto pessoal mostrado pelo entrevistado” (p. 90).

Como forma de não perder informação das entrevistas recorri ao uso do gravador. Antes de o utilizar foi necessário perguntar aos entrevistados se as entrevistas poderiam ser ou não gravadas, apresentando assim, não só os objetivos da investigação mas também da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 1998). O gravador serviu então para ter acesso a toda a informação, que era impossível apenas com acesso à memória. Para que os entrevistados não se sentissem de algum modo incomodados recorri a um gravador pequeno e discreto.

Após a transcrição das entrevistas (Anexos V e VI), foi escrito um texto sem perder nenhuma informação, que foi analisado e posteriormente interpretado. “Para além das regras claras de como transcrever afirmações, entradas, pausas, finais de frases, etc., uma segunda comparação do transcrito com a gravação ... são características nucleares do processo de

transcrição” (Flick, 2005, p.175). Segundo Mendoza e Rojas (2008), as entrevistas biográficas são transcritas de forma integral, de maneira a tentarmos conservar toda a riqueza de informação, ou seja, “as falhas da linguagem, hesitação, expressões idiomáticas, e silêncios ou pausas” (p.36).

Além das entrevistas, utilizei notas de campo e no final construí um diário de campo para cada entrevistado (Anexos V e VI). Estas notas foram tiradas durante as entrevistas, como pistas ou informações relevantes, sempre com o cuidado de não interferir com a entrevista, tendo as notas uma função de “acompanhar o processo de recolha dos relatos assim como analisar as histórias que são realizando nesta fase” (Mendoza & Rojas, 2008, p.37). Segundo Peretz (2000) o inquiridor deve recolher as informações e memorizá-las, quer as anote, quer não. As notas foram redigidas, na maior parte das vezes, no fim do dia, ou seja, é importante anotar questões que nos apareçam não só durante as entrevistas mas também quando estas acabam, como foi o caso. Segundo Bell (2004) este processo pode “facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e actividades, desde que os indivíduos saibam exactamente aquilo que lhes é pedido e o porquê” (p.151). O diário de campo é, assim o quase relato daquilo que se ouviu, das questões que emergem e, por vezes, uma reflexão do que se sentiu (Bogdan & Biklen, 1991). Houve necessidade de por vezes aprofundar questões que não tinham sido bem esclarecidas nas entrevistas anteriores, pois ao ouvir e transcrever no final de cada entrevista, senti a necessidade de no momento seguinte voltar a enfatizar algumas questões.

A análise de conteúdo é um instrumento que se adapta a muitos campos, podendo haver diferentes tipos de procedimentos a ter com diferentes documentos e objetos (Bardin, 1977). Procura assim saber “quem diz o quê, a quem, como e porquê” (Sousa, 2009, p.266), sendo a intenção da análise de conteúdo estudar um ou mais documentos e ir além do que esta na simples comunicação. Não é apenas um instrumento, mas um conjunto de procedimentos. A análise de conteúdo procura penetrar no interior do texto ou discurso e descobrir o seu verdadeiro significado.

A análise de conteúdo foi imprescindível neste estudo. Segundo Bardin (1977) a utilidade não está na descrição dos conteúdos mas no que, depois dos dados serem tratados, estes nos podem dar “relativamente a outras coisas” (p. 38). “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), inferência

esta que recorre a indicadores” (p.38). A primeira etapa na análise de conteúdo é a descrição e a última a interpretação, sendo a inferência o processo intermédio, que faz a ligação entre a primeira e a última etapa.

As inferências são feitas sobre as mensagens que são encontradas, são estas que permitem a passagem à interpretação dos dados. As condições de produção da análise de conteúdo são

os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objecto de pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. (Vala, 1986, p.104).

Qualquer que seja a orientação que se dê à investigação, deve-se ter em conta sempre os objetivos e definir o quadro de referência teórico, tal como referido anteriormente, mas além disso, na análise de conteúdo, temos de definir categorias e unidades de análise (Vala, 1986). As categorias vão ser compostas por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender” (p. 111). A categorização é o simplificar do número de unidades de registo para um número menor de classes ou categorias. A categorização serve para captar melhor o conteúdo do texto de campo e é a aplicação das regras de sistematização. Consiste em aplicar a uma unidade de registo um critério de variabilidade, é a subdivisão numa série de categorias e a classificação de cada unidade numa dessas categorias (Olabuénaga, 1999).

Para ambos os casos fiz uma grelha de categorização. No caso do primeiro entrevistado (Alberto Melo) as categorias e subcategorias eram as seguintes:

Categorias	Subcategorias
Infância	Contexto Socioeconómico; Contexto Educativo; Momentos Marcantes; Objetos
Juventude	Contexto Educativo; Estado Novo; Condições Socioeconómicas; Cultura (Proibida) e politização; Estado Novo; Os regentes escolares
Ser um jovem inquieto e andar na Universidade durante o Estado Novo	Contexto Político-Educativo; Associação Académica; Correspondência/ Viagens; Estado Novo; Interesses/Política; Objetos; Incertezas/ Certezas
Exílio - França	Portugal e o Estado Novo; Contexto laboral e educativo; Introdução à educação de adultos
Exílio Inglaterra	Ser estudante; Educação de adultos; Sociedade/ Cultura Inglesa; Open University; Fim da ditadura
Portugal – Um país diferente	Educação Popular a ferver; Um cidadão diferente; Educação de Adultos - 9 meses na DGEP – O embrião; Palavra
UNESCO	Carreira Diplomática; PNAEBA - Educação de Adultos
Inglaterra novamente	Universidade de Southampton
Ser Educador é aprender...	Profissão – Pai
Universidade de Paris	Educação de Adultos
Instituto Politécnico de Faro	Comissão Instaladora
Educação de Adultos e o Projeto RADIAL	Desenvolvimento local; A abordagem e diagnóstico; Locais e áreas de intervenção; Animação Comunitária... Formação Profissional... – EDUCAÇÃO; Dificuldades; A criação da IN Loco
Associação IN LOCO	O projeto RADIAL e a Animação Sócio Cultural; Educação e Formação de Adultos; Desenvolvimento Rural – Rede de Animadores; Presidência -A (sua) marca; Dúvidas; Saudades; Aprendizagens
Grupo de Missão	Convite; O estudo/ O documento; O trabalho – O Grupo de Missão; Resultados- A ANEFA; Sentimentos
Regresso à Universidade do Algarve (UALG)	Programa Sócrates; Mestrado de Educação de Adultos
IEFP	O convite; O trabalho... Administrativo
De volta à UALG... A despedida	Pequeno Relatório
Educação de adultos	Quem sou eu? A Marca; Se tivesse poder eu...

Tabela 2.1 – Grelha de Categorização Alberto Melo

No caso do 2º entrevistado (Joca) a grelha foi naturalmente diferente, não apenas no conteúdo, mas nas categorias e subcategorias. Visto tratar-se de uma história de vida, não se pode nunca uniformizar, mas personalizar e contextualizar a codificação da informação:

Categorias	Subcategorias
Infância	Nascimento; Contexto Socioeconómico; Contexto Educativo; Mar; Objetos; Leituras
Juventude	Contexto Educativo; Estado Novo; Leituras; Desporto
Pós 25 de Abril – Mudanças e crescimento	Mar; Contexto Educativo – Magistério; Educação de Adultos; Movimentos Associativos; Desporto; Política
Professor Primário – Odeceixe	Sentimentos; Experiência; Educação de Adultos; Mar
Coordenador de Educação física no Ensino Primário	Experiência
Professor Primário – Ilha da Culatra	Sentimentos; Experiência; Mar; Educação (de adultos)... espírito Freiriano; Objetos
Professor Primário – Alcantarilha	Experiência; Sentimentos
Professor Primário - Bom João	Experiência; Curso de Economia e Gestão; Desporto/ Educação de Adultos; Mar
Educação de Adultos - Da Coordenação à Alfabetização -	O seu Trabalho; Formação, muita formação; Palavras... Caracterizando; Frustrações/ Não gostaram; A educação de adultos é...; Objeto; Alfabetização
Universidade - ESE -	Novo Desafio; Supervisor práticas pedagógicas; Ensino Primário; Momentos marcantes – Ruturas - O mar e a bola...; Supervisão – Mestrado; Associação de vela; Educação e Intervenção Comunitária/ Educação Social; Momentos marcantes/ Orgulho; Educação de adultos; Frustrações; Se pudesse...; Palavra/Objeto; O seu lugar...

Tabela 2.2 – Grelha de Categorização Joca

A construção das categorias pode ser feita antes, depois ou em ambos os momentos de análise dos documentos. As unidades podem incluir vários tipos de conteúdo, sejam eles temas, frases, parágrafos ou apenas palavras, que se incluem dentro das categorias. A análise

de conteúdo é composta por três tipos de unidades, segundo Vala (1986), as de registo, de contexto e de enumeração. A primeira é “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (p. 114). As unidades de contexto são “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (p.114) a sua dimensão depende da unidade de registo escolhida. “Se as unidades de registo puderem ser definidas como um segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)”, a unidade de contexto vai ser caracterizada pela comparação com a unidade de registo, “já que ela será o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (parágrafo)”. (Ghiglione & Matalon, 1997, p.191)

Utilizar análise de conteúdo é vantajoso, mas também contém limitações. Esta permite controlar o trabalho de investigação posteriormente e ainda permite que o trabalho do investigador seja criativo e profundo. Por outro lado, por vezes os métodos da análise de conteúdo “baseiam-se em pressupostos, no mínimo simplistas”, alguns métodos são ainda “pesados e laboriosos” e alguns “têm um campo de aplicação muito reduzido” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.231).

Retirou-se do discurso todas as palavras que o tornam de algum modo confuso, ou seja, os “então”, “pois”, “hum”, “bah”. Nunca se pode perder de vista o conhecimento que se quer manter e muito importante é reler bem o que se construiu, assim como a pontuação que se utilizou, pois esta mal situada pode levar a erros de interpretação (Poirier, et al, 1999). “A ideia é chegar a uma história reconstruída, a partir da análise da escuta da estória e dos principais marcos biográficos que constituem a vida do narrador” (Mendoza & Rojas, 2008, p. 37).

Para além da construção das histórias e dos seus resumos, elaborei também biogramas de maneira a haver uma perspetiva dos percursos esquematicamente, pois segundo Sá e Almeida (2004) os biogramas são formas de mapear as trajetórias, as biografias das pessoas.

Após terminar os seus resumos, biogramas e interpretações sobre as suas histórias de vida, enviei via email para cada um dos entrevistados os mesmos. Posteriormente reuni-me com eles para corrigirmos pequenos detalhes, esclarecermos algumas dúvidas e validar os conteúdos trabalhados. Os dois entrevistados validaram o trabalho, ou seja, os pareceres foram positivos.

CAPÍTULO III - INTERPRETAÇÕES

3.1. “O Arquiteto”

3.1.1. *Resumo História de Vida*

Alberto Eduardo Silva e Melo nasceu a 30 de janeiro de 1941 em Lisboa na maternidade Alfredo da Costa. Viveu em casa dos pais no bairro social do Arco do Cego, até terminar a universidade e se exilar do país.

Da sua infância guarda várias memórias, desde as férias de Verão estupendas passadas no campo perto de Torres Vedras, até às suas brincadeiras passadas entre a rua e a sua casa, e as aventuras entre os livros que tanto adorava ler.

Entrou na escola primária aos oito anos pois já estava muito avançado a nível de aprendizagens. Ao continuar mais avançado que os colegas, era ele que muitas vezes dava as aulas, fazia ditados, etc., pois o seu professor não tinha muita vocação. Na quarta classe, durante o exame tem a sua primeira experiência de ditadura, pois não responde à última questão como todos esperariam - “o menino gosta de Salazar?” (E1).

No liceu continuo a ser um excelente aluno, o melhor, mas também revelava a sua personalidade rebelde. Aos 15 anos teve o seu primeiro negócio, pelo qual se apaixonou e dedicou imenso tempo, foi vendedor de selos à consignação. Além dos selos, os livros eram outras das suas paixões, lia muito desde cedo, começou a ir à biblioteca e até os vizinhos lhe emprestavam livros.

Ao entrar na Universidade, foi para Direito onde se tornou “sebenteiro” e foi convidado, por Jorge Sampaio, então presidente da direção, a dirigir a seção de relações internacionais da associação académica. Teve a oportunidade de viajar durante as férias e conhecer outras realidades, através dos contactos que ia criando na associação.

Quando terminou o curso vai para França. No início, como ainda não sabia falar francês muito bem procurou emprego fora da sua área. O seu primeiro emprego foi de datilógrafo, mais tarde foi para o consulado português com a esperança de conseguir um passaporte, visto que o seu tinha caducado, mas sem sucesso. Quando começou a falar melhor foi para uma empresa de trabalho temporário onde tinha um contrato fixo e fazia vários

trabalhos em várias empresas. Mais tarde, através de um amigo, soube que estavam a precisar de pessoas para um projeto na OCDE.

Em Maio de 1965 integrou uma equipa que investigava sobre as necessidades da força de trabalho e previa quais as qualificações necessárias daí a 5 ou 10 anos. Ficou na OCDE até ao verão de 1969 e decidiu ir para Inglaterra e voltar a ser estudante a tempo inteiro numa pós-graduação de dois anos, em educação de adultos. A sua dissertação intitulou-se “Educação de Adultos como meio de controlo social das ciências e tecnologia”.

Quando acabou a pós graduação em Manchester, mudou-se para Londres onde primeiro trabalhou como contabilista e uns meses depois foi para a Open University integrar a Faculdade de Ciências da Educação, até 1974. Com o fim da ditadura em Portugal voltou para o seu país onde teve uma entrevista com o Secretário de Estado (Rui Grácio) e começou a trabalhar no Ministério da Educação para o Instituto de Tecnologia Educativa, organizando formações à distância para professores. Mais tarde um colega seu convidou-o dirigir a da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), o que aceitou. Isto aconteceu em Setembro de 1975 e fez essa função durante nove meses.

Foi convidado em Junho de 1976 por Maria de Lurdes Pintassilgo a ser um dos seus conselheiros em Paris. Nesta altura Portugal voltara a pertencer à UNESCO e necessitava mostrar que estava à altura. Foram três anos de experiência diplomática e, ao contrário do que estava à espera, não gostou. Mais tarde por mudanças no país demite-se e volta a trabalhar na universidade, em Inglaterra, por pouco meses. Ao ficar desempregado agarrou uma profissão diferente, foi pai a tempo inteiro.

Em Janeiro de 1981, foi dar aulas para o departamento de educação permanente na universidade em Paris, fazendo parte de uma equipa que coordenava um curso de especialização de formação contínua. Não foi uma experiência especialmente marcante, mas ficou lá até 1983.

Nesse mesmo ano foi convidado para integrar a comissão instaladora da Escola Superior de Educação em Faro, como vogal. Ficou assim ligado à Universidade do Algarve durante alguns anos. Enquanto fazia parte da comissão instaladora começou o Projeto RADIAL com outros colegas. Este foi um projeto de desenvolvimento local no interior rural algarvio, que arrancou em Outubro de 1985 e tinha essencialmente três eixos de intervenção:

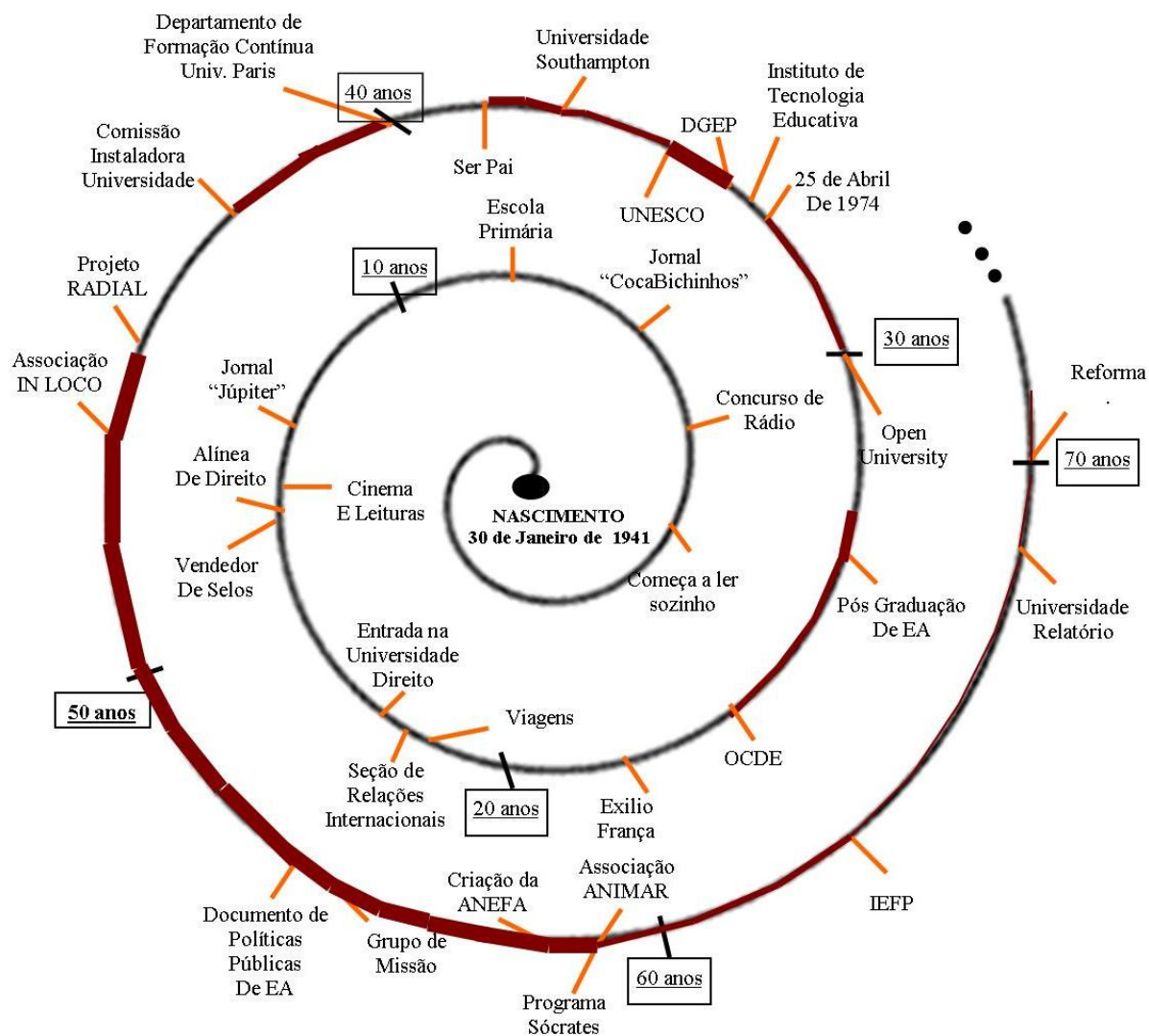
a animação infantil, a dinamização económica e a organização associativa. Em 1988 criou a Associação In Loco que incluiu o projeto RADIAL. O RADIAL ficou assim especializado na intervenção socioeducativa com crianças e a In Loco tinha uma vertente mais de intervenção comunitário de educação de adultos (desenvolvimento local e formação). Esteve na presidência da In Loco durante 10 anos, mas mesmo até hoje não se desligou da associação. Este projeto de vida transformou-o, através dele transformou as ideias que tinha numa realidade concreta.

Em 1998, a convite de Ana Benavente (Secretária de Estado) foi para Lisboa, onde coordenou uma comissão encarregada de produzir um documento que contivesse as propostas para o desenvolvimento da EA em Portugal. Este foi finalizado e a proposta foi aceite. Depois de dois anos de trabalho a dirigir um grupo de missão, é com orgulho que diz ter conseguido muitas vitórias, entre elas a criação da ANEFA. Voltou para Faro em 2000, pois considerou que o seu trabalho estava feito, foi o “arquiteto” do documento. Regressou à universidade e passou 7 anos ligado ao programa europeu Sócrates, chegando também a dar aulas no mestrado de educação de adultos.

Em 2007 recebeu um convite para ser delegado regional do IEFP, o que rejeitou de início, até o conseguirem convencer do mesmo. Este foi um trabalho meramente administrativo, tal como na universidade. Ao terminar o seu mandato voltou, antes de se reformar, os últimos meses para a Universidade e desta vez trabalhou num pequeno relatório sobre o problema do emprego dos jovens licenciados. Não conseguiu deixar a sua marca em nenhuma dessas passagens (IEFP e Universidade). Reformou-se a 30 de janeiro de 2011, dia em que completou 70 anos.

Mesmo depois de se reformar ainda não parou, participa em várias conferências e encontros, já publicou um livro que contém a coletânea dos textos por si escritos durante os últimos 40 anos, entre outros.

A figura seguinte pretende ser uma representação do resumo que foi feito da biografia do Alberto Melo. Na figura estão representados os momentos marcantes da vida do entrevistado ao longo de uma espiral. As fases da vida onde a educação de adultos foi mais evidente estão marcadas a vermelho.



Legenda:

— - Momentos Marcantes na vida

— - Fases da vida onde a Educação de Adultos foi mais ou menos evidente

Figura 3.1 – Resumo visual da História de Vida Alberto Melo

3.1.2. Biograma

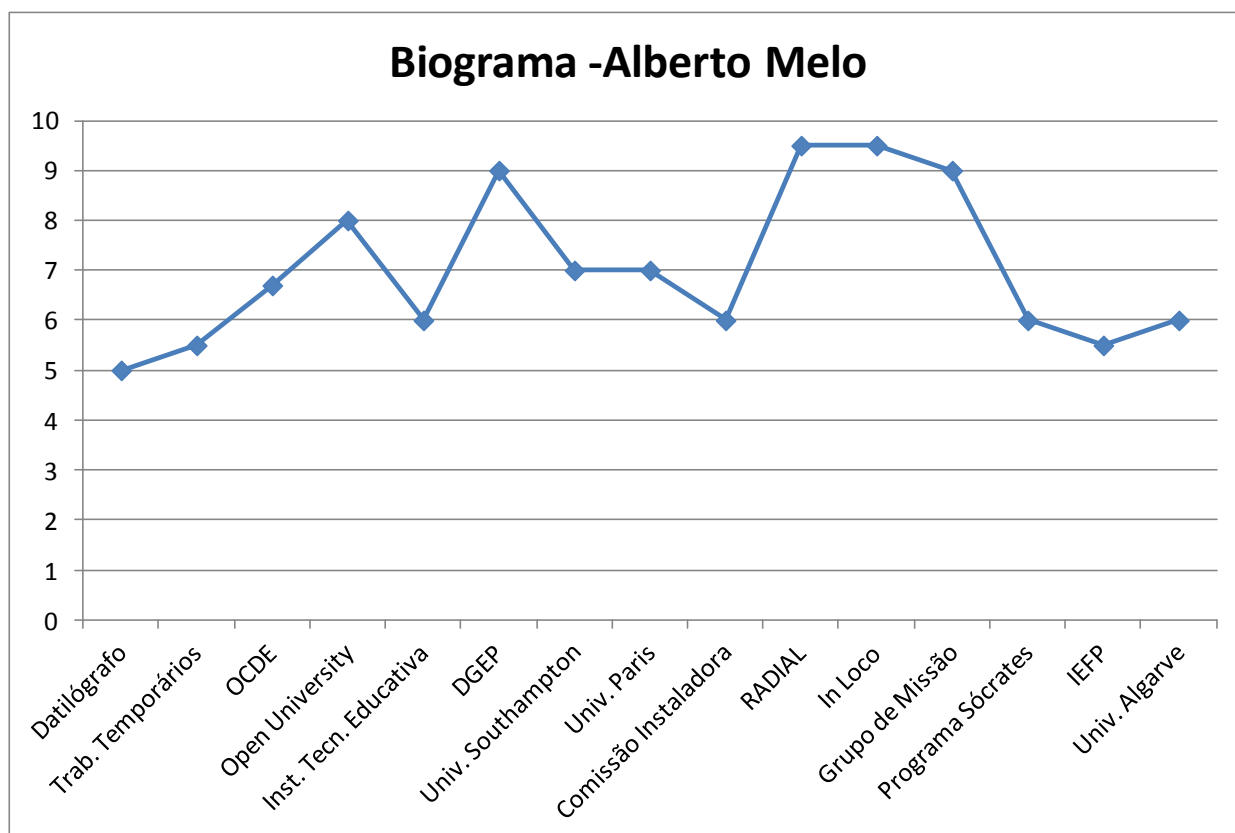


Gráfico 3.1 – Biograma Alberto Melo – Nível de Satisfação Profissional

O Gráfico 3.1 representa a minha interpretação sobre o nível de satisfação profissional que o Alberto teve nos diversos empregos ao longo da vida – Sendo que 1 representa “Nada Satisfeito” e 10 “Muito satisfeito”. Apesar de ser uma interpretação minha, este biograma foi mostrado e discutido com o entrevistado, que concordou com a interpretação feita, afirmando que houve um bom entendimento global da sua biografia.

No gráfico pode-se analisar as diferentes etapas da vida profissional que Alberto teve e a satisfação que cada um lhe deu, sendo que “Datilógrafo” foi o que lhe deu menos satisfação (5), pois foi um emprego pouco estimulante intelectualmente e que menos se ligou aos seus gostos, foi “datilógrafo” apenas por uma questão económica. Com os níveis mais baixos, a seguir ao “Datilógrafo”, com 5,5 valores, encontram-se o “Trabalho Temporário” e o IEPF por pouco terem contribuído para as suas aprendizagens e por não ter conseguido

deixar a sua marca nestas duas passagens – assim como na passagem pelo programa Sócrates e no final da carreira na universidade. Por outro lado, foi com o projeto RADIAL e com a Associação In Loco que teve o nível de satisfação mais elevado (9,5). Este nível deveu-se à realização pessoal e profissional, tendo conseguido colocar em prática algumas das ideias que foi construindo ao longo dos anos. A seguir ao projeto RADIAL e da associação In Loco, seguem-se o Grupo de Missão e a DGEF com uma classificação de 9. Estas experiências foram bastante significativas para si pela importância dos processos criados a nível de políticas de educação de adultos.

Por último, ao analisar o gráfico, apesar de não existirem pontos demasiadamente baixos, consegue-se perceber a irregularidade a nível da sua satisfação profissional, sendo que esta começa no nível 5 (aqui o nível que foi mais baixo) e termina com um nível bastante próximo (5,5). A sua satisfação profissional foi então mais elevada nos episódios intermédios da sua vida, foi nesses que se sentiu mais realizado e satisfeito.

3.1.3. Análise interpretativa

Alberto Eduardo da Silva e Melo teve uma vida recheada de acontecimentos ligados à educação e aprendizagens. Passou por uma série de momentos da sua vida que se cruzam com a História do nosso país, com a História da Educação de Adultos em Portugal. Mas todo o caminho até chegar a essa parte da História teve uma série de momentos, de pessoas, de decisões e aprendizagens chave.

Alberto Melo nasceu durante um regime fascista, uma ditadura, a 30 de janeiro de 1941. Este foi o mesmo que por um lado o reprimiu, criando em si ao longo dos anos uma crescente revolta, mas por outro o fez ser a pessoa que é hoje. Criar uma consciência crítica e estar privado de liberdade, fê-lo sair do país e conhecer as realidades, as pessoas, a educação de adultos e apaixonar-se por esta.

Ao nascer no seio de uma família com poucas possibilidades poderia nunca ter estudado. Estudar não era uma prioridade, durante o Estado Novo ter acesso ao saber não potencializado, pelo que muitas vezes foram tomadas atitudes por parte do Estado em prol desta desvalorização – “a ideologia fascista recusava ao povo português o acesso ao saber” (Melo & Benavente, 1978, p.27). Ensinar pessoas é dar-lhes a possibilidade de desenvolver a consciência crítica e isso é “perigoso”. Mas teve a sorte de ter uns pais que tiveram sempre em atenção a educação do filho. Filho de uma dona de casa que nunca concluiu a 4ª classe e de um administrativo da função pública que sonhava ser médico, mas só conseguiu tirar o 7º ano. Além disso vivia perto da escola, da Universidade e do Campo Grande onde havia uma biblioteca, tendo assim acesso à leitura, aos livros que desde os 4 anos estiveram presentes na sua vida.

Filho de uma mãe analfabeta, aprendeu a ler precocemente aos 4 anos (gostava de observar a sua irmã, cinco anos mais velha, a estudar), sendo para o seu círculo de socialização, um menino-prodígio. Com a mãe “aprendeu que o conhecimento não advém apenas dos livros, da teoria que se estuda, pois muitas vezes ela entendia as coisas não pelo que lia, mas pelo que apreendia e compreendia”.

O pai era uma pessoa que demonstrava um certo orgulho nele, no seu percurso, pois ele fez o que ele nunca conseguiu fazer. Quando Alberto terminou o curso superior, por exemplo, escreveu-lhe um poema no livro final de curso onde se pode ler num dos excertos “É já um doutorado/ Pois tem aproveitado/ Com cultura sábia”.

Em criança começou a sua ligação ao campo e às pessoas desse meio. As férias de Verão para ele eram “ativas e ficou... MARcou-me bastante!” (E1). Curiosamente mais tarde quando esteve exilado do país foi do campo, dos cheiros característicos do campo, dessas férias que teve saudades. Estas podem ter sido fundamentais para marcar aquilo que mais gostava: as pessoas e a vida do campo. Talvez por isso mais tarde “ser Presidente da Associação IN Loco! ... trabalho mais direto... num dia-a-dia de intervenção tendo imediatamente *feedback* e estar nas coisas, e alteras e revês e avalias e partilhas certos descontentamentos e certas frustrações” (E6) tivesse sido o que o mais marcou profissionalmente e onde teve mais satisfação pessoal.

Além de começar a ler e a escrever cedo, o seu gosto pelos livros e pela escrita acompanharam-no ao longo da sua vida. Com 7 anos criou o seu primeiro jornal, o “CocaBichinhos”. Houve nesta primeira aventura jornalística uma demonstração não só de imaginação e gosto pela escrita como também uma relação de apoio por parte dos pais. Parte do material utilizado era o da mãe e o pai levava o jornal para que os colegas de trabalho pudessem ler. A leitura marcou-o de tal forma que pensando em objetos que caracterizassem a sua infância nomeou a revista de Banda Desenhada “Cavaleiro Andante”, que mesmo sendo literatura infantil (ele era uma criança de facto) não deixa de ser leitura. Mais tarde criou um jornal (“Júpiter”) no liceu juntamente com os colegas – aliando a escrita aos conhecimentos e competências de cada um dos membros do “corpo redatorial”. Teve desde cedo a necessidade de escrever e de se fazer ouvir, de fazer valer as suas palavras. Talvez por ser um rapaz um pouco reservado que desde cedo usava a escrita como uma “arma”, como a sua voz. Durante toda a vida participou, fundou, organizou revistas, este meio foi um canal de expressão significativa das suas ideias. Enquanto jovem começou a ter também contacto com outras ideias através das pessoas que ia conhecendo, e dos livros a que ia tendo acesso. Alguns livros “circulavam bastante pela juventude rebelde” como Jorge Amado, os portugueses Manuel da Fonseca, Soeiro Pereira Gomes, Bernardo Santareno ou José Gomes Ferreira e em torno desses também se desenrolavam conversas bastante interessantes. A partir do 6º ano começaram a circular alguns livros proibidos nas suas redes de amizade. Ao ter contacto com

este mundo crítico, ao “aprender a ler o mundo” (Freire & Macedo, 2005), juntando com a sua “arma”, - a escrita - escreveu um panfleto “onde mostrava que não concordava que os missionários fossem para África “espalhar a fé”. Para ele, os indígenas estavam em liberdade, faziam o que queriam e o que achavam certo, os missionários iam-lhes mostrar o que era pecado”. Essa atitude revelou uma personalidade não só de um jovem rebelde, mas também a sua sensibilidade pelos direitos humanos e pelo sentido cívico.

A par da escrita e da literatura, teve uma ligação precoce ao cinema. Ia com o pai muitas vezes, desde cedo, “como era miúdo também me deixavam entrar debaixo da capa” (E1). Esses eram momentos importantes, pois tinha acesso a um mundo cultural diferente, ajudou-o a compreender certamente outros contextos mais cedo, foi outra forma de se ligar a estas questões políticas e a conversas e pessoas mais politizadas. Em adolescente pertencia ao Cineclube e frequentava a Cinemateca, ali passavam muitos filmes italianos. Durante muitos anos o cinema foi um local de aprendizagem, foi “uma escola” (E2). Alguns filmes iam passando pela censura, pois a sua mensagem não era clara e assim tinha a oportunidade de assistir e debater os mesmos. Estes debates em que participava já eram feitos fora do cinema com o seu grupo, já durante a universidade. Todas estas formas de expressão estiveram desde muito cedo na sua vida, primeiro timidamente e de forma ingénua. À medida que o tempo ia passando começou a utilizar estas ferramentas como caminhos de conhecimento e expressão crítica e política, ou seja, à volta desta cultura desenvolve-se todo um mundo cada vez mais politizado e começou a crescer nele um sentido crítico sobre a vida, sobre o ser cidadão.

No 5º ano tem a possibilidade de escolher a alínea que quer, pois as notas que teve nos exames foram excelentes e isso deu-lhe uma enorme margem de manobra e liberdade. Por uma questão de exclusão de partes, a sua escolha recaiu sobre a alínea de Direito. Antes de voltar para a escola no 6º ano, quase foi expulso, pois depois dos exames resolveu queimar no pátio todos os seus cadernos e livros escolares. Felizmente a sua irmã intercedeu por si.

As amigas que tinha iam mudando ao longo dos anos, não só pelas mudanças de turma ou de ano escolar, mas pela seleção que ia fazendo das amigas. Ao longo do tempo as conversas entre a sua rede de sociabilização iam ficando mais sérias e mais politizadas. Aos 17 anos os sentimentos iam intensificando-se com a campanha do General Humberto Delgado. Esta foi uma altura em que viveu de perto toda “uma das maiores jornadas da luta antifascista sob a ditadura salazarista, em que mais amplamente se expressou um poderoso

sobressalto democrático de massas e uma vontade nacional de mudança” (Dias, 2008, ¶1). Não foi apenas por a mãe fazer “chantagem emocional” (E2) que não participou mais ativamente em todas as movimentações que moveram o país, foi também devido à sua personalidade, já tinha demonstrado que gostava mais de ser um observador atento e não participante ativo – “nem me metia na frente de batalha” (E2).

A passagem para a Universidade marca um ponto na sua vida fulcral para o seu percurso, pois representa uma viragem biográfica. Por um lado, pelas escolhas de posições ideológicas que faz e, por outro, pelas viagens durante as férias. Denomina a Faculdade de Direito de Lisboa como “uma Faculdade de Políticos” (E2), pelos professores que nela davam aulas. Nas suas relações e conhecimentos teve acesso a muitas pessoas que no futuro tiveram papéis influentes e importantes na história do nosso país.

Na faculdade formavam-se grupos: “os católicos mais progressistas, os católicos mais conservadores (...) os incondicionais do governo e (...) comunistas” (E2) e Alberto tinha naturalmente as suas preferências e inclinações, mas como bom observador que era nunca se juntou a nenhum grupo em particular. Fê-lo de outro modo, de uma forma mais subtil: pertencendo à Associação Académica. Foi convidado a coordenar uma das secções, o setor das relações internacionais e esta experiência foi como uma formação “do ponto de vista político” (E2). Ao fazer parte da associação académica pôde fazer parte de um grupo de estudantes que era contra o regime, pôde acompanhar as suas movimentações. Podia não se posicionar, não “revelar” a sua ideologia e posição política, mas o facto de ser considerado “apto” para estar na associação mostrou que algo que ele fazia, algo na sua maneira de ser e agir faziam transparecer ser “contra”.

Os conhecimentos que aí adquiriu colocaram-no cada vez mais num caminho diferente do próprio país. Nesses anos, não só através da coordenação da seção, conhece outras realidades, outras culturas, outros países que lhe “ensinaram” que é possível viver em democracia. Ao longo dos anos as dúvidas ia-se instalando na sua cabeça e a partir do 3º ano pensou em desistir, queria ter uma carreira diplomática e para isso não precisava do curso e queria abandonar o país. Valeu-lhe a insistência do pai para que não desistisse, mas as notas foram baixando pela desmotivação.

Os debates que se criavam muitas vezes, não só nas aulas, mas também organizados pela Associação Académica, foram para ele uma importante e estimulante aprendizagem. Ganhou muitos conhecimentos através da secção, por exemplo através das cartas que trocava com estudantes de várias universidades internacionais. Ser coordenador na secção permitiu-lhe não só o conhecimento acerca de outros países, através de sessões de debates e seminários que ia provendo, mas também viajar muito e conhecer outras realidades. O desejo de viajar já se fazia sentir há muitos anos e a oportunidade de integrar a equipa das relações internacionais abriu-lhe esta porta. Por sua vez as viagens que fez tornaram mais forte a convicção de que outro regime era possível e que este era desajustado, que a democracia era possível e era um bom caminho para o povo português.

Quando a 22 de Março 1962 se deu a revolta dos estudantes, Alberto não participou diretamente, participou de uma forma característica sua: passivamente e observando as movimentações. Ao fazer parte da Associação sabia tudo o que se passava, acompanhando todas as mudanças e movimentos, esta foi a sua estratégia, conseguia estar a par de tudo sem nunca tomar partido por nenhuma das frações da resistência, mas tomando partido contra a ditadura. Ao aderir à Greve estudantil, – não indo diretamente para os confrontos com a polícia, por exemplo, mas revoltando-se de outra forma – recusou-se a fazer os exames e só na segunda fase fez algumas cadeiras do 4º ano. Como consequência perdeu a bolsa de estudo e no ano seguinte foi forçado a encontrar emprego e inscrever-se como trabalhador-estudante para terminar assim o curso.

As viagens que fez também foram estratégicas, pois estes novos contactos com pessoas, culturas, saberes fizeram-no conhecer que outras realidades eram possíveis, que a situação que o país passava não era nem podia ser permanente, que a situação política tinha que mudar e era possível haver democracia. Tudo isto fez com que desejasse seguir uma carreira diplomática. A sua paixão por viajar era tão grande, bem como a sua convicção em ser diplomata, que no final do curso a caricatura que lhe fizeram representa essas suas ambições, assim como a sua ligação ao cinema e as dúvidas que tinha sobre o seu futuro:

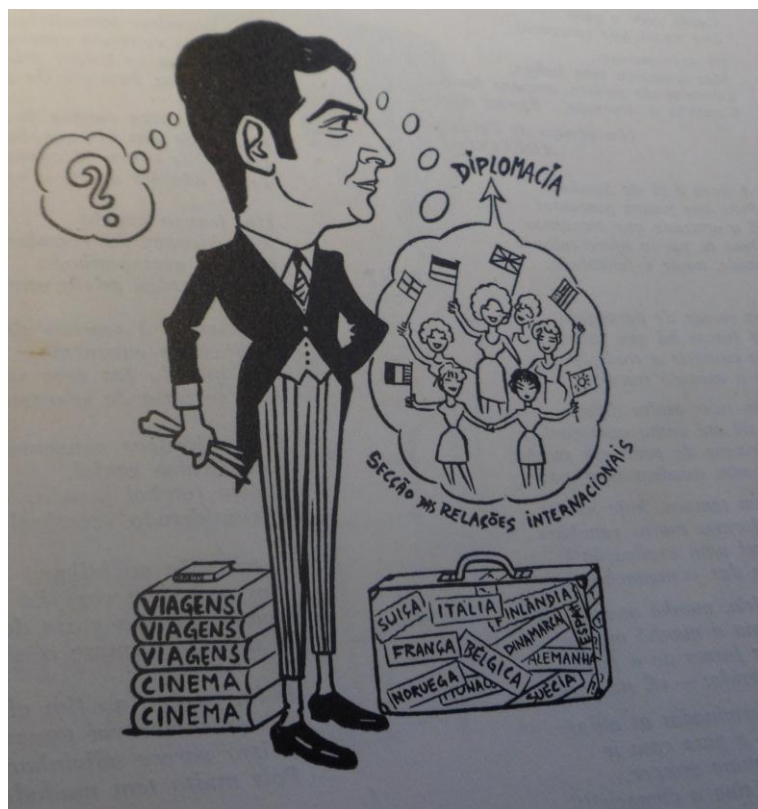


Figura 3.2 – Caricatura Alberto, livro final de curso

Nesta imagem podemos ver um homem focado com o olhar em frente, com dúvidas mas rodeado de objetos que fazem transparecer as suas decisões e certezas. No livro mais pequeno podemos ler “Direito” o que denota já na sua altura a falta de interesse pelo curso, por Direito. Os livros maiores – cinema e viagens – representam os seus gostos.

No mesmo livro, uma amiga (entre outros) escreveu-lhe uma pequena quadra que demonstra a sua vontade por seguir diplomacia:

*Meti-te em magistratura
Falei na advocacia
Mas tu só por seres do «contra»
Escolheste a Diplomacia.*

Figura 3.3 – Quadra no livro final de curso

As três viagens que fez pela Europa – sempre com o destino à Dinamarca - foram importantes, conheceu assim uma Europa diferente daquela que Portugal lhe mostrava. Mas foi a viagem às ex-colónias que foi o impulso que precisava para mudar. Todos os momentos e sensações diferentes por que passou foram determinantes, serviu então para confirmar os seus “preconceitos iniciais...” (E3). A sua consciência de que a democracia era o melhor caminho e que Portugal se tinha tornado num país “escravizador” e absorvente de liberdade foram certezas confirmadas nesta viagem. Apesar de sentir um “regime de medo”, de não poder falar livremente, “nunca se sabia quem estava sentado na mesa ao lado” (E2), nunca procurou revoltar-se abertamente, contra o regime e sim procurar outras alternativas de vida. O passaporte é um objeto que simboliza esta sua passagem pela Universidade pelas razões atrás descritas.

O seu sufoco era tal que decidiu sair e arriscar numa sociedade que pouco conhecia, uma língua pouco habitual para si, com pessoas desconhecidas, foi para França.

Como era uma pessoa sociável rapidamente descobriu as formas mais fáceis de “sobreviver” na sociedade francesa. Conseguiu trabalhos, mas durante muito tempo o facto de ter um curso universitário não lhe valeu de nada, ligou-se primeiro a uma agência que auxiliava emigrantes e “refugiados fundamentalmente que era uma coisa de carácter mais político” (E3). Foi o trabalho na OCDE que definitivamente lhe “abriu” as portas para o futuro na educação. Na sua vida, teve pequenos episódios que de uma forma ou outra o fizeram seguir um caminho cada vez mais ligado à consciência do que é ser cidadão, mas foi na OCDE que se evidenciou a sua sensibilidade pela educação de adultos. Foi aí que pela primeira vez ter o curso superior lhe foi útil. Não foi especificamente o curso de Direito que lhe deu essa vantagem, na verdade diretamente este nunca o “ajudou” a arranjar um emprego, pois também as suas escolhas nunca passaram pela área do Direito. O curso deu-lhe sim o contacto com pessoas mais politizadas, com conhecimentos que não teria (talvez) tido noutro lugar, teve a oportunidade de criar uma consciência diferente, de ser pessoa diferente e depois disso optou por nunca seguir a via do Direito.

Ao integrar-se numa equipa de educação tomou conhecimento de um trabalho ligado à educação de adultos. Apercebeu-se a pouco e pouco de que se tentava saber necessidades futuras para poder orientar os jovens que saíam do secundário, e isso para ele era uma aposta arriscada. Para si, seria melhor tentar reciclar a mão-de-obra já existente a curto prazo. A ideia

que tinha aproximou-se da que hoje tem – seria com base numa política de “formar cidadãos” (E4), uma de informar as pessoas, de tornar a sociedade consciente e confiante, que se deveria ter pensado. Teve então curiosidade de ler, de se informar mais sobre a Educação de Adultos, sobre formação contínua.

Cresceu assim a curiosidade sobre educação de adultos, ligando-se sentimentalmente a uma pessoa que se torna uma das chaves para o seu próximo passo. Se é verdade que teve várias relações amorosas na sua vida, também é verdade que (quase) todas elas cruzam o seu percurso profissional com o pessoal. Neste caso esta relação foi como que uma “alavanca” para um novo caminho, ele queria estudar e esta relação ajudou-o nesse impulso. Teve então a consciência que precisava de saber mais. Um verdadeiro educador (de adultos) tem de ter formação, tem ele próprio de aprender, tem de se formar, não basta saber ser, outras competências são necessárias, como o “saber”, a competência técnica. Ser educador exige que se pesquise, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (Freire, 1996).

Com o Maio de 1968, Paris viveu uma grandiosa festa popular, mas a “depressão coletiva” que se seguiu empurrou-o para uma nova mudança. Em Inglaterra frequentou uma pós graduação em Educação de Adultos, que não foi o que estava à espera. Depois de estudar e ler sobre educação de adultos esperava encontrar outro tipo de respostas na pós graduação. Esta serviu-lhe sim para espreitar pela fechadura da educação de adultos e levantar-lhe mais dúvidas. Tal como Freire (1970) explica, ao construirmos uma consciência crítica e política começamos a questionar-nos e ao próprio mundo. Estes questionamentos vêm já muito de trás, esta necessidade de saber... todos os contactos que teve na universidade em Lisboa levaram até aí, até ao momento de sair do país, pelas questões que se colocava, até ao contacto inicial com a educação de adultos.

A sua dissertação denominou-se “Educação de Adultos como meio de controlo social das ciências e tecnologia”; a ideia base era sobre as descobertas e evoluções nos diferentes campos da ciência e da tecnologia e as condicionantes que essas teriam na vida das pessoas, no facto de a população poder ter uma palavra a dizer sobre isso. Sobre os referendos ou mesmo debates e fóruns públicos onde cientistas informassem e debatessem com a sociedade, “sobre se a orientação tomada pela ciência era aquela que as pessoas desejavam ou não” (E4). Este trabalho foi importante na medida em que pôde aprofundar os conhecimentos teóricos

que o curso não lhe deu. Nunca foi para um doutoramento, nem voltou a pegar na dissertação com o objetivo de a desenvolver, mas ainda hoje a guarda. Foi nesta altura que teve a certeza que queria trabalhar na área da educação de adultos, na educação cívica e política.

Alguns meses depois de ter estudado e ter trabalhado fora da área da educação, conseguiu um emprego na Open University. O trabalho no curso de Políticas de Educação dá-lhe a experiência de trabalho em equipa e sentido de disciplina. Teve a iniciativa de se inscrever como tutor local – foi o único dos seus colegas – o que expressa a sua necessidade de trabalhar com as pessoas, de saber o que elas pensam e conseguir discutir com elas. Os ciclos de estudo permitiram-lhe que houvesse uma troca de ideias e criação de debates entre alunos inscritos e alguém que pertencia à equipa produtora do curso.

Alberto pensa que se não tivesse havido a revolução em Portugal, a queda e mudança de regime, teria ficado a trabalhar na Open University, pelo prazer e aprendizagens adquiridos neste trabalho. Esta foi uma experiência muito satisfatória, identificando-se com a forma de trabalhar inglesa. Não dava aulas pois não as havia, o seu trabalho e o dos colegas era o de preparar, fazer e enviar materiais aos alunos inscritos. No dia 25 de Abril de 1974 soube as notícias do nosso país e preparou-se para voltar. Encontrou um país completamente diferente daquele que deixou, o país estava a viver numa euforia de fazer coisas, de aprender, ensinar, alfabetizar. Tinha saudades dos cheiros do campo, do local onde passara as férias de Verão em criança. Voltou assim para Portugal, independentemente da sua integração em Inglaterra e o gosto pelo seu trabalho, Portugal era o seu país e as razões que o levaram a deixá-lo já não existiam. Além do mais, tinha aprendido a mudar-se sem olhar para trás, a agarrar as oportunidades.

A sua primeira passagem por Inglaterra trouxe-lhe a nível de formação pessoal importantes descobertas e construções enquanto ser humano. No seu retorno a Portugal encontrou um país completamente diferente, pois tinha-o abandonado durante a ditadura e voltava quando todo aquele sentimento de esperança, de mudança e de solidariedade andava no ar, tudo estava a fervilhar - várias associações se constituíram, outras que tinham estado “adormecidas” desenvolvem muitas atividades.

Foram os movimentos e as iniciativas locais que lhe despertaram mais interesse, voltou como um homem com mais certezas pelo que acreditava na educação de adultos como um caminho para a política mais justa, mais virada para o cidadão e para a cidadania. Portugal

estava realmente diferente e os primeiros anos foram repletos de “uma imensa mobilização cívica e social” (Barroso, 2003, p.66). Via-se em Portugal uma abertura para a educação e para ele foi também o momento de conseguir pôr em prática algumas ideias que tinha.

Depois de uma breve passagem pelo Instituto de Tecnologia Educativa, recebeu um convite e passou a ser diretor da DGEP, onde mesmo por pouco tempo conseguiu criar as bases importantíssimas para uma nova educação de adultos. Começou por mudar o plano nacional de alfabetização, pois este era antipedagógico, usava-se o termo erradicar, “erradicar o analfabetismo como quem erradicava a varíola” (E5).

Havia realmente a necessidade de fazer alfabetização, pois a taxa de analfabetismo era bastante elevada e tinha que se criar estruturas e condições que possibilitassem desenvolver a educação de adultos (Benavente, 2012), mas a solução nunca deveria passar pela obrigação. Assim, adotou uma postura e linha diferentes; Num país em que a educação popular fervilhava, essa alfabetização já se fazia através de projetos locais; era necessário apoiá-los, criando assim processos de criação de consciência, levando a que o povo reflita e resolva os seus problemas e da sua comunidade (Cavaco, 2008). Conseguiu, através do cargo que detinha, agarrar no melhor que havia e dar-lhe um sentido freiriano. Junta dois objetivos: por um lado, dá resposta aos pedidos de iniciativa popular, tentando que tivessem sempre um carácter educativo. Por outro lado, como descreve Guimarães (2009) há um “despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança colectiva através de uma intervenção que... passa pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais” (¶ 1). Houve assim um trabalho com adultos, com as coletividades que trabalhavam com os adultos, um apoio, onde por um lado estimulavam na perspectiva de emancipação e sentido crítico e por outro lado não deixavam de apoiar as suas decisões, respeitando-os (Freire, 1987).

Utilizou parte dos conhecimentos adquiridos em Inglaterra e outros que partiam da sua sensibilidade, pois “parecia que se estava a perder uma grande riqueza, que era o que estava já a acontecer no país” (E5). Assim, ao mesmo tempo que responsabilizavam os cidadãos das suas decisões (descentralizando o poder) (Loureiro & Vallgarda, 1983), também os apoiavam na medida em que aconselhavam nos métodos a utilizar, recolhiam as histórias das pessoas, as suas tradições, as suas práticas, provérbios e saberes. Após a gravação, reproduzia-se tudo em formato de papel e “propunha-se às pessoas a sua leitura” (E5), assim havia a tentativa de desmistificar a leitura e a palavra escrita. Assim era, através dos seus saberes aprendiam, pois a alfabetização é uma expressão cultural (Freire & Macedo, 1994), é educação, não era

através da memorização que se aprendia, mas havia sim a ideia de (re) criação, resultando numa postura mais crítica e segura sobre o meio que os envolvia. Resumindo, a educação era tida aqui como uma forma de libertação, originando a consciência e responsabilidade social e política dos indivíduos (Freire, 1996).

Antes de sair da DGEP, conseguiu publicar um Decreto-Lei, reconhecendo o papel das “Associações de Educação Popular”, que “rematou” toda a tentativa de apoio educativo às populações. Os processos de alfabetização eram feitos com lógica não escolar, numa lógica de aprendizagem de igual para igual, com base nos conhecimentos das pessoas, com as suas aprendizagens adquiridas, não fazia sentido que depois fizessem um exame para ter a quarta classe com o mesmo formato e conteúdos de quem frequentava o ensino regular. A “educação popular e a alfabetização são prioridades no desenvolvimento de políticas educativas nacionais” (Viveiros & Albino, 2008), e nesse ano sai uma Portaria (419/76 de 13 de Junho) que “redefine o processo de aprendizagem e o ensino de avaliação dos adultos” (Melo et al, p.71, 1998). Conseguindo assim um reconhecimento do Estatuto de Educação popular. Esta foi uma iniciativa subtil, mas uma conquista imensa. Esta Portaria esteve na base, mais tarde, da criação da ANEFA, dos RVCC e dos cursos EFA. Assim, em 9 meses conseguiu construir iniciativas de educação de adultos que foram importantes para o país e impulsionadoras de programas futuros.

Alberto voltou a sair do país, mas em representação de Portugal. Na delegação nacional junto da UNESCO, tinha um papel na área da Educação e fez parte da equipa que tem a missão de “limpar” o nome de Portugal internacionalmente, de mostrar “um Portugal solidário e democrático”. Esta foi a sua experiência diplomática, e ao contrário do que sonhava em novo, não gostou. Nesse tempo esteve sempre em contacto com as pessoas que “delinearam” o PNAEBA, pois eles gostavam de trocar ideias com ele. As ideias que foram “arquitetadas” foram muito na linha do pensamento que tinha durante o tempo em que esteve na DGEP, pois este tinha o objetivo de eliminar progressiva e sistematicamente o analfabetismo, assim como criar condições favoráveis para os adultos que pretendiam estudar. Fazendo com que nunca se desligasse do ideal de uma educação para todos, para a cidadania e com base freiriana.

Ao sair da delegação nacional, vai para a Universidade de Southampton, ou seja volta a Inglaterra e, à semelhança da sua experiência anterior no país, sente um espírito de equipa e de trabalho conjunto. Apesar de não ter sido um trabalho que o marcasse particularmente, a

aprendizagem e contacto com a “forma de trabalhar inglesa” reforçaram a ideia de trabalhar sempre com um espírito de comunidade, de um todo.

Ficou durante pouco tempo desempregado e foi nessa altura que enquanto ser humano ganhou uma das maiores aprendizagens no que diz respeito à interação com os outros, às relações humanas (base da educação de adultos). Foi pai a tempo inteiro, viveu a paternidade pela segunda vez com uma consciência mais madura. Antes “não acreditava, pensava que as relações se faziam mais de igual para igual, de adultos, pessoas já conscientes da relação que estão a construir entre si” (E6), desta vez conseguiu criar, desde o nascimento, laços forte que iam para além da consanguinidade.

Volta a Paris, pela sua ligação “um bocado dos dois mundos da Educação de Adultos, o mais franco latino (...) e o anglo-saxónico” (E6), para coordenar uma formação de pós graduação no Departamento de Formação Contínua da Universidade de Paris IX. Voltou a não se identificar com o individualismo francês, pois entre os professores das diferentes disciplinas não havia qualquer diálogo; Se por um lado podia ser “perigoso” que isso acontecesse “pois poderia haver uma sobreposição de conteúdos devido à falta de diálogo, por outro lado era uma experiência rica, pois os convidados eram muitas vezes de ideologias e filosofias diferentes”. Ao se depararem com um conjunto de informações, trabalhavam a consciência do indivíduo e a opção de escolha ideológica. Quando o adulto chega a esta consciência depara-se com um conjunto enorme de informações e tem que saber quais são as importantes e prioritárias (Melo, 2010).

Voltou para Portugal e integrou a equipa da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Faro, como vogal. A ligação mais importante que teve foi com as pessoas e com os meios a que lhe deram a possibilidade de idealizar e colocar em prática o Projeto RADIAL. Foi a sua vontade de fazer algo pelas pessoas isoladas no interior e a perceção dos conhecimentos que elas tinham que o levaram à ideia do desenho à conceção e concretização do projeto.

O RADIAL arrancou em Outubro de 1985 com o apoio financeiro da Fundação Van Leer. A ideia inicial era trabalhar com os adultos “no desenvolvimento integrado” (E6), mas a fundação pretendia apoiar um projeto que trabalhasse sobretudo na intervenção com crianças, pelo que o RADIAL teve que ser adaptado. Acabou por ser uma aprendizagem para Alberto. Ele queria fazer educação de adultos, mas se não tivesse trabalhado com as crianças nunca o

teria feito. Desenvolvimento local é muito mais que educação de adultos, é o envolver de toda uma comunidade, de todo um local. E o que se pretende do desenvolvimento local, é exatamente o envolvimento de toda a população, é mais do que um tipo de educação de adultos, é um processo bem mais amplo e abrangente que abarca vários tipos de educação de adultos. O desenvolvimento local envolve não só os adultos, mas toda a comunidade, sendo que todos têm de ser protagonistas do processo (Loureiro,2008).

Começaram por se reunir com toda a população, que foi o mais acertado, pois além de os chamarem através de pessoas “chave”, envolveram-nos logo desde o início do processo de mudança. Em conjunto, fizeram o diagnóstico, com base nas ferramentas que tinham e das necessidades da comunidade surgiram alternativas e soluções adequadas (Goméz et al, 2007). O projeto RADIAL tinha essencialmente 3 eixos de intervenção: a animação infantil, a dinamização económica (incluindo a ocupação para as mulheres) e a organização associativa.

Foi população que encontrou o espaço para trabalhar com as crianças – os centros infantis – a população foi assim coresponsabilizada, pois para que a intervenção tenha efeito é necessário haver essa consciência. A mudança foi feita com e para eles – é a comunidade que necessita de ter a consciência do seu exercício de cidadania ativa. Depois, ao abrir os centros e colocar jovens da própria comunidade como animadores, havia por um lado responsabilização pelo projeto - por parte de membros da comunidade -, ao mesmo tempo que se apoiava e os iam ajudando a autonomizar, para que, quando o projeto terminasse a própria população continuasse a fazer o trabalho e tivesse os meios para tal; e por outro lado garantiram postos de trabalhos a jovens locais. No desenvolvimento local, segundo Viveiros e Luís (2008) é imprescindível que os indivíduos sejam atores e autores desse desenvolvimento, de todas as práticas de desenvolvimento da sua comunidade, pois se o desenvolvimento local é o processo de transformação da realidade, é então imprescindível que os cidadãos sejam os atores dessa mudança, é um processo que pressupõe participação. A mudança é feita com e para eles, é a comunidade que necessita de ter a consciência do seu exercício de cidadania ativa.

Os centros de animação infantil nunca foram fechados em si, as crianças tinham acesso e recuperavam, por exemplo, tradições locais, havendo assim uma mistura entre o tradicional e o moderno. Além disso, projeto RADIAL e mais tarde a Associação In Loco tiveram um papel fundamental em várias dimensões da educação de adultos.

Foi uma iniciativa que foi ao encontro não só de toda a população através do desenvolvimento e da animação, mas também com uma componente de formação profissional - sempre aliada à educação.

O apoio e o trabalho com as equipas que trabalhavam nos Centros foi fulcral para que estes conseguissem levar a bom porto o trabalho e assim ganhando auto estima e capacitação tornaram-se mais autónomos. Com estes jovens foram trabalhadas várias questões, de forma a “formá-los” e capacitá-los para serem animadores dos centros da sua comunidade. Foi importante todo o processo de motivação e também de formação e trocas de ideias, pois é preciso dar formação teórica com base na análise dos problemas identificados e específica na ação sociocultural, nas áreas do domínio de técnicas e procedimentos (técnicas de grupo, dinâmicas, técnicas de comunicação, de conhecimento geral (Ander-Egg, 1992b, p.187). Conseguiu-se o desenvolvimento da procura de meios de autonomização e participação na sociedade, ligando assim o conceito de educação popular ao desenvolvimento local (Lucio-Villegas, 2005). É necessário apoiar os animadores, mas ao mesmo tempo autonomizá-los para que um dia quando os projetos, os trabalhos naquelas comunidades terminem, estes continuem com os animadores autónomos, capacitados e motivados.

Mais tarde, através da In Loco e no âmbito do Programa LEADER locais no âmbito do projeto RADIAL, decidiu-se alargar o trabalho de animação infantil de forma a abranger crianças residentes fora das sedes de freguesia. Criaram-se, assim, equipas móveis que passaram a visitar regularmente os montes onde estas crianças residiam, trabalhando em simultâneo com crianças muito novas e com as respetivas famílias. O desenvolvimento local, a animação, é feito com a população, com as famílias, com todo um coletivo. É saber ir ao encontro de cada um, passar-lhe a informação correcta e adequada, procurar saber as suas necessidades e expectativas” (Palma & Dias, 2001, p.53). Em ambos os casos – Rede de animadores territoriais e trabalho com os jovens animadores dos centros infantis – fez-se um processo de aprendizagens “por tentativa e erro”, “descobrimo-se” a formação em alternância e esta forma “despertou nos animadores uma maior apetência para a formação, enquanto processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e possibilidade de se dotarem dos instrumentos necessários à resolução dos problemas” (Palma & Dias, 2001, p.19).

Foi sobretudo através da In Loco que a componente de formação começou a ser trabalhada, “formações ligadas ao emprego e à criação da própria empresa”. A formação foi então potencializadora das capacidades e saberes das pessoas e, muito importante, houve a

preocupação da valorização dos saberes, aliando a tradição com a modernidade. Nestas formações desenvolveu-se a capacidade de iniciativa e de análise da realidade, levando os indivíduos à participação crítica, defesa dos seus direitos e valorização dos mesmos e à criatividade (Gonçalves, 2003).

O seu trabalho na In Loco ainda não terminou... começou com o projeto RADIAL e depois continuou com a associação. Foi presidente da In Loco durante 10 anos, sendo que ainda hoje continua a estar ligado à associação. Esta foi uma escola, pois transformou as suas ideias “em coisas concretas” (E6), foi aí que aprendeu que a “realidade é pesada... que as pessoas vão mais devagar... não se pode empurrar, tem de se ir ao ritmo” (E6) das pessoas. Aprendeu que se os processos e projetos são para as pessoas, são elas que têm que fazer parte deles, têm que tomar as iniciativas, aceitando os diferentes ritmos, é “preciso procurar, antecipar, prever certos tipos de situações” (E6). Apesar de não ser um homem que sente saudades, tem por estes tempos uma certa nostalgia. Nunca sentiu que fossem projetos só seus.

Ao participar na V CONFINTEA (1997), juntamente com Ana Benavente e a delegação, discutiu com ela o problema da falta de uma política de educação de adultos em Portugal. Foi nesta Confíntea que se aprovou a Declaração de Hamburgo, que foi bastante importante para a definição do conceito de educação de adultos. Nela pode-se ler que através das aprendizagens formais ou informais os adultos “enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionadas para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (Confíntea, 1999, p.19). Foi também após esta CONFINTEA que a Educação de Adultos ganhou maior visibilidade, todos estes aspetos foram importantes para conseguir que em Portugal se conseguisse delinear (pelo menos) uma estratégia para a educação de adultos.

Alberto coordenou o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. O facto de o Estado ter aceitado a criação de um grupo de trabalho para delinear uma estratégia para a educação de adultos, demonstrou algum interesse pela problemática da educação de adultos e pela educação popular (Guimarães & Sancho, 2001). Ao apresentarem um relatório com as recomendações para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal estavam a começar algo inovador no nosso país, pois este é o primeiro

documento que estabelece oficialmente uma política abrangente de educação de adultos em Portugal.

Ao conseguirem verbas e alguma abertura política para a proposta ter seguimento, começam a trabalhar em conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Conseguem então criar a ANEFA. Pôs em prática algumas ideias que tinha tido anteriormente. Este foi o primeiro Instituto de Educação de Adultos em Portugal e nesta é “aceite a definição de Educação de Adultos contida na Declaração de Hamburgo” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p.19), foi para Alberto um motivo de orgulho. Portugal não tinha avançado praticamente nada a nível de educação de adultos e esta experiência foi uma inovação.

Após a criação da ANEFA afastou-se da capital e voltou para Faro, considera-se um “arquiteto de ideias potencialmente educativas”. Este foi o seu último trabalho ligado à Educação de Adultos oficial, pois os restantes trabalhos que fez foram administrativos e que a nível profissional não sente terem tido uma marca pessoal sua. Não deixou no entanto de estar sempre ligado àquilo que mais gosta: o desenvolvimento local e a promoção da cidadania.

Ainda hoje não se consegue definir profissionalmente, apenas se identifica com a educação de adultos, “a nível de conceção de medidas, de programas, de estratégias dentro da administração pública... a nível de docência e alguma investigação, a nível de comunicação também escrevi bastante e fiz várias comunicações (...) Vários jornais (...) várias revistas, seminários (...) também a nível de intervenção comunitária, de intervenção cívica (...) tudo feito numa perspetiva de apoiar a construção de cidadãos, a formação de cidadãos” (E6), mas considera-se o arquiteto “de situações potencialmente educativas” (E6). Nunca numa perspetiva de transmitir diretamente conhecimentos, mas de criar e potenciar e proporcionar processos autoeducativos.

Hoje pensa que se deveria encontrar uma maneira de abranger a educação formal e a informal e não de colocá-las de costas viradas, pois “a educação de adultos deverá tocar essas dimensões” (E4). De um ponto de vista freiriano ou até popular, há quem critique a formação profissional, “não é educadora, porque é uma formação demasiado afunilada”, mas tirando em casos extremos, formar pessoas para uma tarefa específica poderá fazê-la sentir-se que tem competências, que é boa naquilo que faz. Mas nunca se deve opor uma formação mais cultural, de um desenvolvimento mais sociopolítico e pessoal a uma formação mais manual

ou cognitiva. Dever-se-iam encontrar “certos equilíbrios” (E4). Ver também caso o caso, pessoa a pessoa, saber “orientar a pessoa num sentido de uma maior universalidade e abrangência nos seus saberes, nas suas competências” (E4).

A nível do mundo rural deveria haver, para ele, ofertas diferentes dos centros urbanos, ajudando as pessoas a adquirir novas competências e assim criando um mundo rural diferente, aproximando as pessoas do interior ao resto do país.

Gostava de desconstruir o formato de escola, pois pensa que “o atual já deu o que tinha a dar” (E6). O contexto em que tudo se passa, a seu ver, influencia as reações das crianças e jovens e ainda o estado de espírito dos professores. Deveriam existir “espaços de aprendizagem... mais flexível” (E6) e que se especializassem mais em função dos interesses das crianças/jovens. Relativamente à educação de adultos deveria haver uma via mais de educação não formal e informal – especialmente para aqueles que são mais “refratários”. Isto muito à volta das experiências de 74-76, “assente em Centros culturais” (E6), associações, trabalho com coletividades recreativas e culturais. Integrar pessoas, como animadores culturais, pessoas que se dedicassem à educação de adultos, em determinados territórios, espaços e concelhos, acompanhando as atividades que se fizessem nesse território e ainda que se, possa integrar momentos de reflexão e debate. Por outro lado, acha ser igualmente importante continuar a construção dos seres humanos como cidadãos, levá-los primeiro a participar a nível mais micro para assim criarem consciência de um território mais macro. É “preciso juntar a isso um processo educativo, um processo de formação” (E6).

3.2. “Educação entre o mar e a bola”

3.2.1. Resumo da História de Vida

Joaquim Matias Pastagal do Arco (Joca) nasceu na Rua Francisco Lázaro Cortes, em Faro, 20 anos antes da queda da ditadura em Portugal. Nasceu e cresceu na casa onde os pais habitaram até falecerem. Filho mais novo de três, teve uma infância pouco feliz, nunca teve brinquedos e poucas recordações guarda desta. A infância foi passada entre a ria Formosa e o largo de S. Francisco a jogar futebol. Foi uma criança rebelde e, por vezes, com mau feitio, mau para as pessoas, fazia asneiras e pregava partidas aos vizinhos. Cresceu revoltado com a vida. Ao crescer foi acalmando e aprendendo com a vida. O Liceu, o contacto com outros jovens e sobretudo a sua ida para o S.C. Farense, provocou uma mudança significativa na maneira de estar na vida.

Joca era filho de uma dona de casa, filha de pescadores da Fuzeta, 4^a classe, e de um pescador com uma personalidade e uma cultura que o diferenciava dos demais da sua classe. O Joca com apenas 15 dias de vida, teve o seu batismo de mar, uma vez que os pais se encontravam acampados na Ilha Deserta, onde passavam largas temporadas na apanha da amêijoia miúda. Durante toda a sua infância e juventude foi “obrigado” a ir ao mar, a ajudar o pai. Na fase da adolescência acabou por se apaixonar pela profissão tendo mesmo manifestado ao pai a vontade de fazer vida do mar. O pai teve a capacidade de entender que o filho deveria estudar, que deveria ter outra profissão. Joca nunca gostou da escola e de estudar. Contudo, o pai criou nele o gosto pela leitura. Viviam numa casa humilde mas tinham uma estante com livros onde se podia encontrar muitos clássicos. Joca, aprendeu desde cedo que os livros podiam ser os seus melhores amigos, sobretudo, em momentos de solidão.

Ao entrar no liceu passou por um processo complicado devido ao elitismo e ao regime que se faziam sentir. Nos primeiros anos de Liceu, foi a facilidade em jogar futebol que o ajudou a reverter a situação. Nunca gostou de estudar, faltava às aulas para ir jogar à bola. No terceiro ano do liceu chumbou por faltas, logo no segundo período. Passou a ir ao mar com o pai. Quando as marés eram de manhã, à tarde fazia aquilo que mais gostava: jogar à bola. Durante os anos de liceu pertenceu sempre a várias equipas, pertenceu ainda à comissão desportiva. E foi aos 15 anos que ingressou no Farense.

No Liceu, repetiu o sexto ano. Teve um desentendimento com uma professora. No ano seguinte mudou de alínea. Passava os dias entre o liceu e o estádio do Farense. Não fez o 7º ano num só ano, reprovou a inglês. Uma das razões foi o emprego que tinha numa residencial à noite, sendo que de manhã quando ia para as aulas estava sempre cheio de sono. No ano seguinte concluiu o 3º ciclo dos liceus. Ainda nesse ano em que ficou para concluir o Inglês do 7º ano, em 1973/74, foi convidado para dar aulas de educação física no Liceu João de Deus. Em 1974/75, no ano seguinte, foi dar aulas de educação física na Escola Tomás Cabreira.

No ano em que concluiu o 7º ano do Liceu, decidiu ir estudar para Lisboa. Só se manteve um mês, pois as RGAs (Reuniões Geral de Alunos) contínuas cansaram-no. Decidiu voltar para Faro e voltar a dar aulas de educação física, desta vez na Escola Tomás Cabreira. Entretanto, no Verão, nas férias, começou a trabalhar na caixa geral de depósitos. Voltou a ser professor de educação física, decorria o ano de 1975/76.

Antes do início do ano letivo de 75/76 resolveu ir fazer o exame do curso do magistério primário: Entrou! Nunca tinha pensado nisso, ser professor primário. Decidiu frequentar o 1º ano. Esta experiência acabou por se revelar muito boa – Ficou apaixonado pelo curso que com o 25 de Abril, havia sido reformulado e passara a três anos.

Entretanto, o grupo de amigos que tinha feito durante os tempos do Farense mantinha-se ativo. O local de encontro era no café Atlântico. Juntos criaram a RAF (Real Amizade Farense). Foi o espírito do 25 de Abril que permitiu isso. Era um grupo desportivo que organizava várias atividades desportivas para jovens e adultos.

Acabou o magistério em 1978, com nota final de 16, uma das boas notas do Curso. Concorreu à tele escola, porque queria mesmo ir trabalhar. Foi colocado em Odeceixe. Entretanto casara. A mulher, professora primária, ficara colocada no colégio do Alto em Faro. Algum tempo depois de estar em Odeceixe, apercebeu-se que muitos pais dos seus alunos eram analfabetos. Resolveu organizar um curso de alfabetização. Foi a sua primeira experiência em educação de adultos. O método que utilizou foi o analítico-sintético, aquele que melhor aprendera no curso do magistério.

A meio do ano letivo, a seguir às férias da Páscoa, foi destacado para o desporto escolar. Foi Coordenador de Educação Física no Ensino Primário. No ano letivo de

1981/1982, foi colocado na Ilha da Culatra. Foi colocado numa turma heterogénea, constituída por 12 crianças de 1º ano, que pela primeira vez iam frequentar a escola e por 10 alunos que tinham entre os 10 e 14 anos que haviam reprovado vários anos.

No ano seguinte foi para Alcantarilha dar aulas. Foi colocado numa turma de 1º ano onde ensinava as crianças a ler e a escrever. Como já tinha colegas de trabalho, sentiu o que era trabalhar juntamente com outros professores primários. Nos dois anos letivos seguintes deu aulas em Faro, na Escola das Anexas, no Bom João

Entretanto, continuava com um part-time no INATEL como animador desportivo. Depois de mais de uma dezena de anos como animador desportivo, foi convidado a desempenhar as funções de Inspetor de Desportos do INATEL no Algarve. Desempenhou esta função até 1989. A sua entrada no mundo da educação de adultos começou aí.

No ano de 1985 ingressou na Coordenação Distrital de Faro da rede pública de educação de adultos. O seu trabalho era coordenar o projeto de desenvolvimento integrado do nordeste algarvio. Visitava os cursos e fazia um acompanhamento sistemático.

No último ano em que trabalhou na coordenação distrital sentiu a necessidade de fazer alfabetização com adultos. Durante um ano deu um curso de alfabetização, como voluntário, numa fábrica de cortiça que existe perto da biblioteca municipal. Começou o curso de alfabetização com três grupos. Um grupo era constituído por analfabetos, outra de pessoas que já tinham andado na escola mas que pouco se lembravam e o terceiro era de um grupo de 3 mulheres que queriam continuar a estudar e trabalhavam na parte administrativa da fábrica.

Em 1990 concorreu para a Escola Superior de Educação (ESE), para trabalhar na supervisão da prática pedagógica dos cursos de formação de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Foi também nessa altura que terminou a carreira desportiva. Não conseguia conciliar a Universidade com o desporto por isso deu como finalizada a sua vida de desportista. Deixou o INATEL e deixou de ser treinador de voleibol, função que desempenhava há cerca de 8 anos. Entre 1995 e 1997, fez a sua tese de mestrado sobre Supervisão, para consolidar os conhecimentos, visto que era nesta área que trabalhava. Nos finais da década de 90, foi convidado, pela então directora do curso de Educação e Intervenção Comunitária, para lecionar a disciplina de educação de adultos. Lecionava no curso de formação de professores e passava a trabalhar no curso de educação e intervenção

comunitária. Continuou durante um tempo na formação de professores, mas quando deu por si já tinha um horário quase completo no curso de educação e intervenção comunitária, passou para o grupo de Sociologia. Esteve envolvido no processo de reestruturação do curso de educação e intervenção comunitária, de bacharelato para licenciatura, e mais tarde para educação social, com o processo de Bolonha. Em 2002 passa a ser sub diretor do curso e um ano depois, até 2010, passa a ser diretor do curso. Envolveu-se de tal forma em educação e intervenção comunitária que acabou por se afastar da formação de professores, perdendo o contacto com a escola primária quase por completo.

Hoje em dia continua a dar aulas no curso de Educação Social, continua a dar as Unidades Curriculares de “Educação de Adultos”, e está a tirar o doutoramento.

3.2.2. Biograma

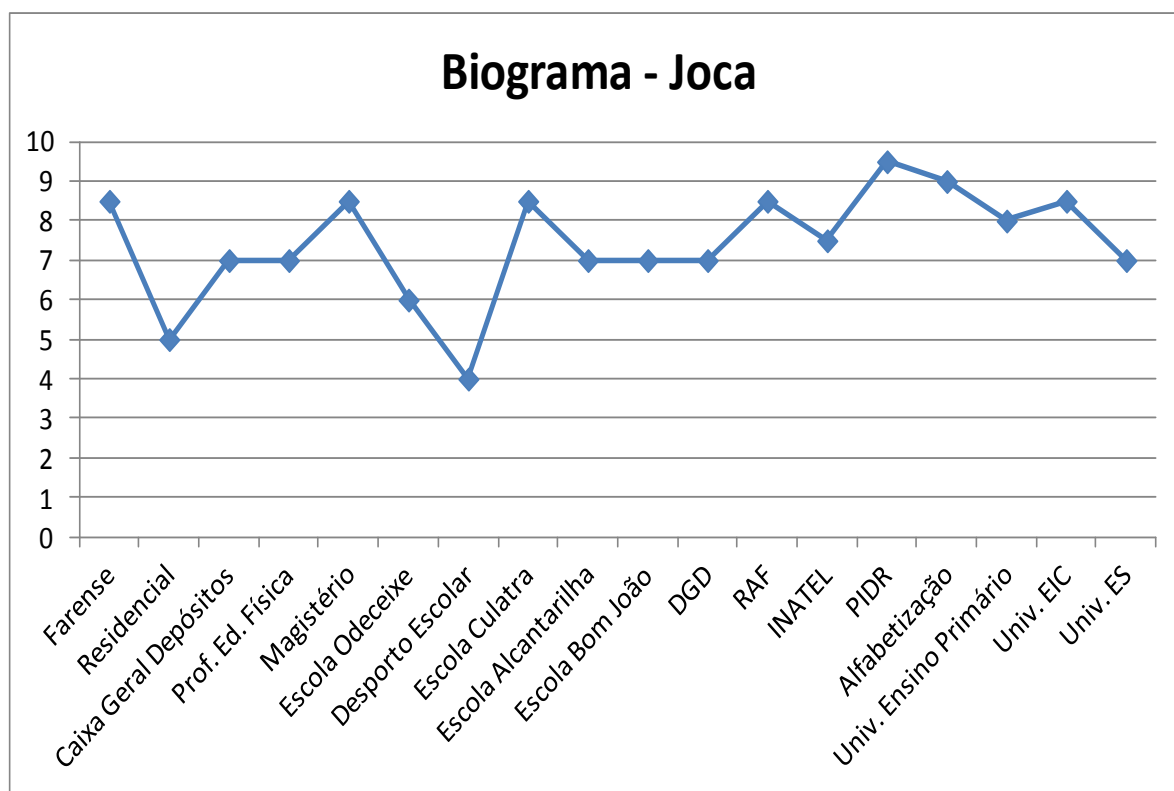


Gráfico 3.2 – Biograma História de Vida Joca – Nível de Satisfação

O Gráfico 3.2 representa o biograma da biografia do Joca. Esta é a minha interpretação sobre o nível de satisfação em vários momentos da vida do Joca. O nível 1 representa “Nada Satisfeito” e 10 “Muito satisfeito”. Este biograma, apesar de ser uma representação das minhas interpretações sobre os níveis de satisfação, foi mostrado e discutido com o Joca. Não fiz nenhuma alteração no biograma pois o entrevistado considerou e que eu tinha consigo entender os pontos mais altos e baixos de satisfação da sua vida.

Ao analisar o biograma pode-se ver que o nível mais alto é o PIDR com 9,5 valores, seguindo-se logo por: Alfabetização (9); Farenses (8,5); Magistério (8,5); e RAF (8,5). O PIDR foi a passagem que fez mais significativa a nível da educação de adultos e onde se sentiu mais satisfeito pela liberdade que este projeto lhe dava, pelo contacto com as pessoas e pelas aprendizagens que teve. A alfabetização foi importante pela oportunidade do contacto com a prática e pelo prazer que isso lhe deu. Ao contrário de quase todas as outras passagens,

o Fareense não foi uma experiência profissional, mas foi importante colocá-la no biograma pela relevância que teve na vida do Joca. No nível mais baixo encontra-se o desporto escolar, não pelo trabalho que tinha de desempenhar mas pela recetividade que tinha das professoras primárias, o que o desmotivou.

Por último, no biograma podemos ver que exceto na experiência no desporto escolar, a linha não sofre oscilações fortes, sendo que os níveis de satisfação nos momentos assinalados da vida do Joca são bastante elevados e regulares.

3.2.3. Análise interpretativa

Joca nasceu num contexto de censura e privação de liberdade, mas diz nunca ter sentido esta falta de liberdade nem mesmo o regime. Para o Joca é complicado entender como é que um filho de pescador, uma pessoa de “S. Franscisc” chega onde chegou - “não era suposto eu vir por aqui” (E1), porque sempre quis ter uma vida de mar, continuar a atividade do pai.

A verdade é que a vida dele não pode ser contada sem se falar do mar, sem se falar da bola e do crescimento e evolução que ele fez até chegar onde chegou. A sua ligação ao mar começou com apenas 15 dias e aí também a ligação com o seu melhor amigo, o seu companheiro, o pai! Este foi muito importante no seu desenvolvimento e crescimento. Apesar de ser um homem do mar, era um homem culto, dedicado à família e ligado à leitura e ao gosto por ler um bom livro. Esse gosto foi passado para o filho que aprendeu desde cedo a ter como companhia os livros em momentos de maior solidão e que a leitura limpa a alma e nos faz viver e reviver aventuras e momentos únicos.



Figura 3.4 – Joca e o pai

A sua educação teve altos e baixos. Foi o único filho, dos 3, que estudou até mais tarde, tendo tido sempre a “pressão” e força da família para não desistir e estudar. O irmão do meio, com quem teve sempre uma grande cumplicidade, foi mau aluno mas quando chegou a

altura de Joca andar na escola controlava-o bastante. Fez o papel de seu educador até emigrar, por outro lado o pai também teve o seu papel importante na sua educação. Foi ele que o ajudava a estudar inglês, francês, o apoiava a português algumas vezes, mas mais importante que tudo: Não deixou que desistisse de estudar quando, aos 13 anos, queria dedicar-se ao mar e não mais voltar à escola. O pai era um homem que apreciava muito a leitura e o cinema, era um homem culto. Muito responsável dos seus deveres, sempre foi um exemplo para os filhos. Pouco falador mas um excelente amigo para o Joca, foi educador, professor, camarada nas lides da pesca. Quando faleceu o seu pai, o Joca perdeu o seu camarada. Nunca mais foi ao mar. Abandonou os viveiros de amêijoas que o pai lhe legara e deixou apodrecer dois barcos saveiros, que durante mais de trinta anos haviam utilizado.

A paixão do Joca pelo mar foi algo gradual, no início não gostava de ir, preferia jogar à bola, mas depois os sentimentos por esta vida foram crescendo, “no mar não tinha pressão... era aquela liberdade” (Anexo VIII).

A sua infância foi marcada por alguns objetos que são significativos daquilo que o marcou e que o fez crescer – O desporto, através da bola; O mar, através da faca de amariscar; e o livro pelas horas que passava no mar a ver banda desenhada ou a ler.

A bola foi outra marca constante não só na sua infância mas por toda a sua vida. O desporto foi, em muitos momentos da sua vida, uma ferramenta de afirmação, de socialização e de aprendizagens.

Quando entrou no liceu sentiu uma grande mudança de ambiente. Até aí não saía do perímetro de São Francisco, as suas amizades eram com as crianças dali e como ele era um líder não tinha problemas em se relacionar. Quando foi para o liceu “foi um processo complicado” (E1), pois o liceu era muito elitista e isso criava clivagem com os professores e os alunos que não eram “meninos de bem” (E1). Mesmo dizendo que não sentiu o regime o que é facto é que estes momentos de discriminação advinham muito do estado do país.

A integração no liceu foi complexa devido à sua condição social e económica, mas apesar das diferenças de linguagem, de imagem ele conseguiu ser aceite pelos colegas. Este foi o primeiro momento em que a bola o ajudou a superar uma situação, pois provavelmente se a situação tivesse piorado ou mesmo continuado ele teria arranjado maneira de não mais voltar à escola.

Durante os anos do liceu não teve um percurso escolar regular. Apesar de gostar muito de ler não tinha gosto pelo estudo nem se importava muito, queria era mesmo saber do desporto. Chegava mesmo a faltar às aulas para ir jogar à bola, e fazia o mesmo com as explicações – não ia para poder jogar à bola e guardar o dinheiro. Por tudo isso acabou por se atrapalhar no terceiro ano, por ter muitas disciplinas, não ter ido às explicações, não ter hábitos de estudo e ainda por um desacato com a professora de história, desistiu da escola e “nesse ano estava feliz!”. No ano seguinte voltou a estudar mas por insistência do pai.

O desporto ajudou-o a afirmar-se em várias ocasiões, mas a sua vida era muito passada no mesmo local, com as mesmas pessoas e de certo modo o facto de viver e conviver sempre no mesmo sítio fê-lo uma criança triste e revoltada. Mas se até aqui a bola o tinham ajudado em alguns momentos, é com a sua entrada no Farense que se dá uma verdadeira transição. Entrou então num grande clube que alargou o seu círculo de conhecimentos e consequentemente a sua rede de amizades alterou-se, sendo que muitas delas permanecem até hoje. Este grupo fez parte de um importante processo de socialização e de crescimento e maturidade, “Havia gerações diferentes o que permitiu também uma troca de saberes vasto. Juntavam-se ocupando todas as mesas, discutiam vários temas e livros, como filosofia”. Além disso ainda começou a ganhar dinheiro para melhorar a sua autoestima, pois sentia-se “mais adulto” (E1). O largo de S. Francisco, onde havia vivido a maior parte do tempo a fazer o que mais gostava, jogar futebol, deixou de ser o seu espaço privilegiado onde passava o seu tempo. Com o ingresso nas camadas jovens do S.C. Farense dividia o seu tempo entre o liceu e o Estádio de S. Luís. Mudou a sua atitude perante o desporto e perante a vida. Contudo, a agressividade perante as situações críticas continuavam bem presentes na forma como as tentava resolver, à “porrada”, tal como aprendera no largo de S. Francisco. Apesar de ir melhorando e o desporto o ajudar nessa área foi sempre algo que o acompanhou, talvez pelo facto de isso lhe ter estado enraizado muito tempo.

No 5º ano quis ir trabalhar para a escola hoteleira com uns colegas, gostava dessa área. O seu irmão não deixou por considerar que o importante era que o Joca estudasse. Foi uma atitude sensata do irmão pois pela personalidade do Joca e pelo facto de não gostar da escola poderia ter simplesmente acontecido que nunca mais voltasse à escola. No ano seguinte entrou no Farense, não deixando a escola, fazendo parte da Comissão desportiva, organizando jogos, arbitrando. Jogou nos Juvenis e nos Juniores, foi capitão de equipa e na altura era um jovem muito popular entre os aficionados do futebol farense. Joca jogava nos juniores, mas à

5ª feira treinava com a equipa sénior do S.C. Farense, que na altura estava na primeira divisão, fazendo-o contatar com outras pessoas, outras mentalidades e maturidades. Estava feliz com o rumo que a sua vida estava a tomar, desde os 15 anos que lhe começara a sorrir.



Figura 3.5 – 1971 Equipa de Futebol

Todo este processo fez com que descobrisse na escola outras formas de aprendizagens e de valorização pessoal. Tinha papéis importantes a nível desportivo, tanto na escola como no Farense e seu trabalho era levado a sério. Era bom naquilo que fazia acabou por ser convidado a dar aulas. Aí começou a sua ligação à escola via ensino.

Na escola enquanto aluno nunca teve uma ligação forte com nenhum professor. Não havia a noção de aproximação afetiva entre docentes e alunos. Como professor, no início preparava as aulas da mesma forma que os outros professores a preparavam; mas a pouco e pouco teve curiosidade e foi tirando cursos, aprendendo, formando-se. Esta necessidade e curiosidade em aprender mais é importante pois ensinar não existe sem aprender (Freire, 1996).

Quando terminou o 7º ano resolveu ir para Lisboa estudar. Mesmo nunca tendo gostado da escola resolve ir. Foi no ano letivo de 1974/75. Foi um ano especial, logo após o ano da revolução. Foi para Lisboa com as poupanças que havia feito, pois, desde os 14 anos

que trabalhava. Desde os 18 anos que era colaborador do INATEL, fazia arbitragens e ganhava algum dinheiro - Desporto também é educação e de certa maneira, sendo o conceito de educação de adultos um conceito bastante abrangente, foi uma forma de fazer educação de adultos. Mais tarde, foi rececionista numa residencial, enquanto frequentava o 3º ciclo do Liceu. Finalmente, no ano em que, pela primeira vez, deu aulas de educação física no Liceu, poupou um bom dinheiro. A sua ligação à caixa geral de depósitos e a “euforia” da queda do fascismo fazem-no tentar algo que logo ao início estava destinada ao fracasso, pois estudar economia e gestão implicaria um estudo muito concentrado em ideias matemáticas e pouco flexíveis e ele nessa altura era uma pessoa que precisava de liberdade. É verdade que volta pelo facto de haver poucas aulas e muitas RGA’s, mas nunca ficaria lá muito tempo.

Para alguém que sempre se quis afastar da escola, a sua entrada no Magistério é curiosa. Na realidade nunca o teria feito, por um lado se não fosse uma pessoa chave, a sua futura mulher. E por outro, os anos iam-no tornando mais maduro e a meu ver mais curioso por novos desafios. A crescente auto estima, valorização pessoal e interesse por aprender, iam moldando um rapaz rebelde num adulto sensível às questões da educação. Foi em parte através da educação informal que ele cresce, por exemplo com os amigos do Farenses com quem se juntava muitas vezes. Este tipo de contacto com pessoas mais velhas, com outras experiências, mais maduras e com gostos semelhantes com os seus, faziam parte do seu desenvolvimento educativo. Foi este processo informal, esta socialização “carregada de valores” que o ajudam (Gohn, 2006, p.28).

No magistério o seu percurso foi bem diferente do que até aí tinha acontecido, a nível escolar. Além de ter outra maturidade este sucesso deveu-se a outros fatores: A situação do país tinha mudado, estava numa altura em que a educação começou a ser valorizada, voltaram a Portugal muitos professores que traziam ideias frescas, novas e muita criatividade. Os métodos de ensino modificaram-se, respirava-se educação popular e havia vontade de fazer coisas. Com a educação popular a fervilhar, pode ter sido esta também a causadora da inspiração sentida no magistério. Além de ter ido para o magistério por vontade própria, conseguiu transpor as suas aprendizagens, os seus saberes para o contexto de ensino. Foi o exemplo do trabalho que fez sobre os pescadores - “Também era a minha praia” (E2), em parte pode-se dizer que ele próprio teve uma experiência de educação de adultos. Em suma, o magistério foi mais do que uma escola, “preparava agentes de desenvolvimento local”, eram

ensinados a trabalhar não só com as crianças mas com toda a comunidade “aproveitando” o que melhor cada uma lhes dava.

O magistério primário foi de tal forma importante que no segundo ano desistiu de uma das coisas que mais gostava – dar aulas de desporto – para se dedicar a uma nova paixão – o ensino.

Ainda relativamente ao contexto pós 25 de Abril, além de viver intensivamente esses momentos no magistério, viveu-os também como tantos outros portugueses: através do associativismo - Como viveu o 25 de Abril? “Fazendo coisas” (E2). Juntamente com o grupo de amigos que conheceu no Fareense criaram uma associação, ligada ao desporto, que na vida de cada um dos envolvidos e em particular da do Joca, teve um grande impacto. Foi o espírito do 25 de Abril que permitiu isso, “A sociedade mudou por completo” (E2), faziam várias atividades desportivas para jovens como torneios de andebol ou atividades de Educação Física nas escolas e ainda construíram juntos um polidesportivo. Foi o espírito de trabalhar com e em comunidade que permitiu isso. Assim, “o 25 de Abril foi uma fase linda” (E2), houve “uma explosão do movimento social popular” (Guimarães, 2012, p.778) e ele sentiu isso tudo, fazendo parte de um movimento popular. Com o seu grupo fixo de amigos constituiu a RAF. Havia gente de gerações diferentes o que permitiu também uma troca de saberes mais vastos.

Joca acabou o magistério com uma das melhores notas, o que comprova que a motivação provoca mudança e mudar é sempre possível.

As suas experiências enquanto professor primário trouxeram-lhe vários sentimentos e preparação para a vida. Fizeram parte do seu crescimento enquanto ser humano e demonstraram a sua sensibilidade para ser um educador numa ótica freiriana.

Classifica todas as suas passagens pela escola primária com expressões que as caracterizam. A sua primeira experiência foi em Odeceixe e foi “estranha” para ele. Ao ser professor primário esperaria dar aulas, ter aulas para preparar, como já tinha acontecido nas suas experiências a dar aulas de educação física. Nessa altura tinha a necessidade de procurar, de se informar, de ler e descobrir novas coisas para os alunos. Pelo contrário, em Odeceixe, na sua primeira experiência como professor primário, depara-se com uma realidade estática. Nada acontece para este homem da cidade habituado à azáfama do dia-a-dia, à vida e

animação da cidade. Ao ver-se a primeira vez sozinho recorre àquilo que melhor sabia fazer: Organiza grupos desportivos e, mais uma vez, é na bola que se refugia.

Nesta altura aproxima-se da educação de adultos. Apesar de ter ido ali dar aulas às crianças deteta o analfabetismo nos pais e organizou por vontade própria um curso de alfabetização. Tinha a sensibilidade mas não os conhecimentos, por isso o método utilizado foi o analítico sintético. Como referia Paulo Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimentos, para ensinar é preciso saber, é preciso “criar as possibilidades para a sua própria educação” (p.52), estes conhecimentos adquiriu-os mais tarde.

Apesar de ir arranando escapes para a solidão continuava a ser uma pessoa muito ativa e incapaz de viver num lugar tão pacato e longe do mar. Voltou para Faro e teve uma experiência que ligava a sua antiga paixão à sua nova descoberta, o desporto com a escola primária. Não gostava desta passagem devido à mentalidade que havia dos professores primários em relação ao desporto. O trabalho em si foi interessante, mas não gostou “da falta de cultura e mentalidade dos professores primários” (E3). O trabalho que deveria ser feito era sensibilizar para a importância do desporto e da educação física na escola primária. Para ele o desporto foi sempre a base da sua vida, da socialização, educação e do seu crescimento, mas os outros professores não tinham a mesma experiência logo, não estavam educados para tal... teria que ter havido um trabalho diferente com eles.

Quando voltou a dar aulas em 1981, na Ilha da Culatra, sofreu o maior processo de aprendizagem no seu percurso enquanto professor primário. Ao enfrentar uma turma de jovens (que tal como ele no passado) não gostavam da escola. Conseguiu motivá-los através de estratégias diferentes, levando os alunos mais velhos a conseguirem concluir a 4ª classe. Passou por um processo muito importante num meio que ele dominava.

Foi através do mar que conseguiu cativar o grupo de adolescentes que já estavam havia anos com os mesmos livros, os mesmos métodos, as mesmas coisas e que “que não tinham qualquer motivação para estar na escola, sem ser tirar a 4ª classe, para poder ter um barco de pesca e ir para o mar”. Ao conseguir ter a sensibilidade de entender as necessidades deles, entra em contacto com Paulo Freire sem o conhecer... As suas ações eram ações orientadas para a aquisição de competências da escrita e leitura. Ora se se comparar o processo feito com o método de Paulo Freire (1967) encontram-se muitas similaridades:

O universo vocabular destes era o mesmo com que tinha crescido, pelo que ao estar familiarizado com este pode trabalhar as palavras com os adolescentes de forma que estes entendam. A criação de situações com que eles se identificam é feita na prática - visitas de estudo que faziam, faziam jogos na praia, contavam histórias na biblioteca, era “tudo muito feito com base nos conhecimentos que os miúdos tinham, falavam das suas vidas, das artes da pesca”, depois trabalhavam os textos coletivamente, faziam fichas em conjuntos, liam em conjunto. Não houve um trabalho de memorização, mas de entendimento, de compreensão através do meio que eles conheciam. Assim aprenderam a ler e a escrever e conseguiram a quarta classe com base nos conhecimentos que já tinham e no trabalho de valorização dos mesmos.

Esta foi uma fase de crescimento onde se valorizou como professor, e como educador: valorizando os conhecimentos dos alunos, capacitando-os de novas ferramentas e provocando a mudança. Mesmo que eles não tenham estudado mais, que tenham feito só vida no mar o importante é que tiveram a oportunidade de ver que conseguiam aprender, de lhes aumentar a autoestima e o Joca teve a oportunidade de sentir que ensinar não é só transmitir o saber a quem não sabe (Rakotomalala & Khoi, 1981).

Ao dar aulas no ano seguinte em Alcantarilha, tem a sua primeira experiência como professor primário mais dentro dos padrões “normais”, sendo para ele “um choque com a realidade” (E3). Põe em prática os métodos que tinha aprendido no magistério e tem contacto com outros professores primários. Nos dois anos seguintes foi para Faro e voltou ao seu meio, à sua cidade. A escola também não lhe era desconhecida pois foi lá que tinha feito o estágio, e para ele foram “dois anos muito fixes” (E3). Esta experiência foi para si muito interessante. O seu segundo ano na escola já foi “mais consolidado” (E4), foi com uma turma de 4º ano em que tinha alunas estagiárias na sala de aula.

O facto de ser uma escola anexa também o ajudou em termos psicológicos, pois sentia-se valorizado, tinha alunos estagiários nas aulas e acompanhava-os, o que o “obrigava” a planificar aulas diferentes, e lhe dava auto estima, valorizava o seu trabalho e sentia-se reconhecido.

Foi com esta experiência que aprendeu a ser professor primário, trabalhando a área da psicomotricidade, “recuperar crianças com... algumas necessidades educativas especiais”

(E4), crianças que estavam havia alguns anos no mesmo ano e que iam reprovando, pois não era só necessário trabalhar a dimensão cognitiva, mas também a dimensão físico-motora.

Voltou ainda a tentar o caminho da economia frequentando, entre 1982 e 1984 o curso de Economia e Gestão de Empresas no ISCTE, mas chegou à conclusão mais uma vez, que nunca seria um bom economista.

No seu crescimento como professor primário, pela procura da inovação, recorria muitas vezes à Coordenação Distrital do Algarve, exatamente para procurar novos recursos. Os seus conhecimentos acabaram por o fazer ter acesso a um novo caminho e descobrir o mundo da educação de adultos. Estes foram anos de descobertas, de formação, de contacto com pessoas que até aí desconhecia, de riqueza humana.

Teve 5 anos de experiência na Educação de Adultos que serviram para conhecer de perto os conceitos e algumas ideias que ia tendo. Este projeto partiu da necessidade de desenvolver o Nordeste Algarvio, era “urgente implementar um programa de alfabetização e educação de base dos adultos” onde os conteúdos seriam articulados com as perspetivas de desenvolvimento “ao nível dos diferentes sectores económico-sociais, para que os mesmos contribuam para a formação profissional” (CCRA, 1983, p.62).

Joca teve imensa formação e isso denotava a importância que estava a ser dada a esse processo. Não existe a teoria sem a prática nem a prática sem a teoria. Para uma boa prática é necessário ter-se uma preparação teórica e vice-versa, aliás a teoria constrói-se através da prática, uma não existe sem a outra, tem que pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece (Freire, 1996). Joca conheceu assim Paulo Freire e a educação de adultos. Algumas coisas que tinha feito anteriormente cruzaram-se com a teoria que aprendeu.

Havia muitas trocas de ideias, debates e partilhas de experiências, entre as pessoas que estavam nas coordenações distritais no país. Todos os cursos eram intensivos e foram bastantes, por isso diz que não se é educador de adultos por intuição, “um bom educador de adultos só é bom educador se tiver formação” (E4).

Apesar do seu trabalho ser de coordenador das equipas que estavam no terreno, nunca foi um mero observador. Nos processos de desenvolvimento local os verdadeiros agentes trabalham com e para as pessoas, aprendendo sempre numa base horizontal, aprende-se enquanto se ensina... Aprendeu a cultura e as tradições das pessoas da serra, o seu modo de

vida, as suas dificuldades, aprendeu com elas mais do que ensinou, aprendeu o que elas sabiam, porque mesmo sendo analfabetas tinham muito para ensinar, aprendeu “O valor das pessoas” (E4).

Assim quando “ia aos cursos interagia sempre com as pessoas... nunca era um mero observador”. Lidava diretamente com as pessoas “no âmbito informal” (E4).

A coordenação, o contacto com as pessoas – professores e locais -, as idas ao terreno e toda essa dinâmica marcaram-no. Aprendeu os conceitos teóricos e práticos da educação de adultos, as questões do desenvolvimento, os processos de terreno, aprendeu a lidar com as pessoas e aprendeu “o que é a vida” (E4). A educação de adultos é isso mesmo, é o enriquecimento do conhecimento das pessoas, o aperfeiçoamento e satisfação das suas necessidades (Confintea, 1999). Apesar de ter tido muito trabalho e responsabilidade, o facto de ser “livre”, trabalhar muito em contacto com as pessoas e ter liberdade de mobilidade foram também importantes.

Deu o melhor que tinha enquanto ser humano – a si próprio, a sua personalidade, humildade, boa disposição e alegria. Apesar de terem sido apenas cinco anos, foram intensos e a experiência a nível profissional que mais o define como profissional.

Com a coordenação distrital era um mediador, um facilitador, e por isso sentiu falta da experiência prática. Tinha curiosidade e vontade de fazer mais, pelo que foi fazer alfabetização com adultos. Foi alfabetizador voluntário com três grupos numa fábrica, onde adaptou os processos aos níveis de cada um. Tinha três turmas diferentes utilizando assim métodos mistos. Para si alfabetizar é “ter cá dentro a vontade de ajudar” (E4), vem do coração. É preciso aprender primeiro, mas depois tem que se experimentar. Esta foi uma “experiência espetacular” (E5).

O método de Paulo Freire apenas foi aplicado a uma das turmas, pois que ser dado apenas a analfabetos – nunca tinham andado na escola -, porque de resto não funcionava. Alguns já tinham começado a aprender pelo método analítico-sintético e ao mudar acabam por misturar tudo e não aprender nada. Mesmo assim a filosofia de Paulo Freire estava sempre presente nesse ano com as três turmas. Pois os grupos trabalhavam num primeiro momento em grupo, havia primeiro uma discussão (oral) de problemas. Produziu um ato de criação de

leitura crítica (Freire, 1981). Essa sua experiência na educação de adultos foi até agora “a mais desafiante e a melhor” (E4).

Os cinco anos entre a coordenação regional, e o curso de alfabetização já no final, foram a sua passagem pela educação de adultos que depois lhe deu legitimidade para “ensinar” educação de adultos na Universidade. Caracteriza esta passagem com as palavras alfabetização, pela importância dos conhecimentos e ensinamentos que lhe deram, com a ligação genuína às pessoas que teve e a palavra Poesia, pelos encontros de poetas populares que organizou e em relação aos quais sente um imenso orgulho.

Muitas coisas aconteceram desde que entrara na escola - já tinha sido professor de educação física, professor primário, educador de adultos... A palavra professor não lhe chega, ser educador de adultos “não tem paralelo” (E4), mas define-se como um educador.

Em 1990, ao passar para a Universidade há uma transição, ou seja, uma mudança não só de meio, mas também de vida. Torna-se um adulto mais calmo, termina a sua carreira desportiva e este ano coincide, ainda, com a morte do pai, do seu companheiro, logo é também neste ano que deixa de ir ao mar. Há aqui uma viragem na sua vida, ao terminar com o mar e o desporto fecha um ciclo.

Esta sua passagem para a Universidade não o assustou, mais uma vez encarou esta transição como um novo desafio. Sempre foi uma pessoa que encarou os desafios bem e ao longo da vida teve bastantes empregos diversificados. Esteve 10 anos ligado indiretamente à escola primária, uma paixão que descobriu, mas foi com Educação e Intervenção Comunitária – o curso que ajudou a construir, que reviu a educação de adultos. Por isso a sua passagem pela Universidade é caracterizada por ele com a expressão “Educação de Adultos”. Teve total legitimidade em dar a disciplina de educação de adultos, mas também teve a sensibilidade de a adaptar todos os anos, pois a educação de adultos não é estática. O seu orgulho e reconhecimento pelo curso de educação comunitária deve-se à sua identificação com o trabalho não só com adultos, mas também com a comunidade. Este momento da vida, que ainda continua, é então caracterizado metaforicamente como “Uma parede de Pedra” (E5), pois “com todos aqueles obstáculos que foi preciso remover... para deitar o muro abaixo” (E5) e estes não são só físicos, mas em grande parte psicológicos, continua a tentar descobrir-se e definir-se. Por vezes questiona-se sobre qual é o seu lugar. Já não é professor primário, mas também não se acha suficientemente bom para ser professor da universidade “o tradicional

professor da universidade... das comunicações e das idas ao estrangeiro” (E4). Define a sua situação como estar “no limbo” e uma certa indefinição. Tem dúvidas sobre como é que as coisas aconteceram, porque sempre quis ter uma vida de mar, continuar a atividade do pai... “O desporto é que fez a pessoa que eu sou hoje” (E2).

CONCLUSÕES

Depois dos dados tratados e analisados pretendo recuperar os objetivos que me propus alcançar e conseqüentemente responder ao problema de investigação. Pretendi aprender sobre a educação de adultos através da análise das biografias dos meus entrevistados. Como referi na introdução, a escolha dos dois entrevistados deveu-se aos seus perfis. As suas vidas e percursos cruzam-se com as várias dimensões da educação de adultos, em diversas ocasiões. Nunca tive o objetivo de cruzar as duas biografias, mesmo que estas se cruzem por vezes e haja uma possível comparação de experiências e momentos. Quer num caso, quer no outro, a biografia é bastante rica em conteúdo e informações que se ligam com a teoria aqui estudada.

Pretendo no final conseguir responder ao meu problema de investigação: Através da análise das biografias dos entrevistados o que se pode aprender sobre a educação de adultos nas várias dimensões que a constituem, a sua evolução e as características do educador de adultos?

Delinieei três objetivos gerais. Com o primeiro pretendia compreender a educação de adultos em Portugal, bem como a sua evolução ao longo do tempo, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados. Este objetivo foi trabalhado através de três objetivos específicos: Identificar os momentos históricos que influenciaram a educação de adultos em Portugal; compreender em que medida o primeiro contacto dos entrevistados com a educação de adultos influenciou o seu trabalho futuro ou as suas posições profissionais como educadores de adultos; e identificar momentos (e respetiva importância) em que as biografias os entrevistados se cruzam com os momentos da história da educação de adultos em Portugal.

Na primeira parte do trabalho foi estudado a história da educação de adultos em Portugal. Com os dados recolhidos podemos observar e concluir que a educação de adultos em Portugal sofreu diferentes mudanças ao longo dos anos e ainda hoje estas mudanças acontecem. Estas alterações, principalmente, de políticas de educação de adultos devem-se em grande parte às sucessivas alterações de governos no poder. Antes da instituição do primeiro governo constitucional (1976) foi a educação popular que vigorou e definiu a educação de adultos em Portugal como uma área de desenvolvimento para o país, e a DGEP teve um papel importante na ajuda às comunidades e aos movimentos que se iam constituindo. Com o final da ditadura vários governos provisórios foram constituídos e também os militares foram

responsáveis pelas alterações no país. Até 1976 houve um despertar para a educação de adultos (Loureiro & Vallgarda, 1983) e oficialmente não havia um plano para a educação de adultos, nem para a criação de um sistema de educação permanente (Melo & Benavente, 1978), mas houve uma articulação entre a educação popular e a educação de adultos. Estes anos marcaram a educação de adultos pelas iniciativas populares que se fizeram, pelos processos de educação que se criaram. A constituição da República Portuguesa veio trazer alterações a nível da educação e consequentemente passou a haver, a partir daqui, uma institucionalização da educação de adultos. O Governo que entrou no poder era Social-democrata e pretendeu recuperar o poder e o controlo da administração sobre a educação (Barroso, 2003). Entre 1978 e 1981 o país sofreu diversas mudanças políticas e foi criado em 1980 o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos – Na altura era o governo de Sá Carneiro que estava no poder, mas um ano depois entra o Partido Social Democrata. O PNAEBA trouxe ao país uma tentativa de fazer educação de adultos, mas “foi desvirtuado na prática” e a educação popular foi reduzida à alfabetização e à escolarização, e a relação que o Estado teve com as associações acabou com muito do dinamismo das associações populares (Salgado, 1990, p. 14). Entretanto no poder entra a coligação PS/PSD. Não houve um devido acompanhamento e a educação de adultos não era a prioridade do estado, pois este pretendia antes uma educação virada para o mercado e uma escolarização da educação (Melo et al., 1998).

Com a LBSE, criada durante o governo PSD (que ficou no poder 10 anos, de 1985 a 1995), a educação de adultos volta a sofrer um retrocesso pois “constituiu a formalização e a escolarização do sector da Educação de Adultos” (Lima, 2005, p.41). Os “apoios à educação popular e ao associativismo socioeducativo por parte das políticas públicas cessarão quase por completo” (p.41). Entretanto também se vão alterando as designações do organismo estatal responsável pela educação de adultos, sendo que as direções são extintas em 1993. Como refere Fernandes (1998), todas estas mudanças demonstram a “falta de orientação política neste domínio” (p.117) e à falta de uma política de educação de adultos por parte do Estado português. Com mais uma mudança de cor e ideologia política (PS), em 1995 a educação de adultos é um dos temas do programa eleitoral (Melo, Lima & Almeida, 2002). A constituição do “Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” e o relatório “uma aposta educativa na participação de todos” representaram momentos marcantes para a educação de adultos. A criação do grupo demonstrou, por parte do governo, interesse pela

problemática da educação de adultos e pela educação popular (Guimarães & Sancho, 2001). Por um lado foi importante que algumas das medidas conseguissem ser implementadas, como a criação da ANEFA, mas por outro lado, o relatório apresentava dez recomendações para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal e poucos foram os pontos que se conseguiram concretizar.

A criação da ANEFA levou ao impulso de medidas propostas no documento pelo Grupo de Missão. As medidas propostas complementavam-se entre si e eram pertinentes. O problema foi que algumas medidas foram deixadas para trás com as mudanças de governos, o que “destruiu” a ideia inicial. As medidas foram pensadas como um todo e não para serem trabalhadas separadamente. Ao ser criado a Iniciativa Novas Oportunidades o reconhecimento dos adquiridos experienciais é massificado e o número dos centros cresce, além disso o grande problema foram as metas a que estes estiveram expostos, acabando com a “essência” dos objetivos iniciais. Com o governo PS a sair do poder segue-se o ciclo e é o governo PSD que entra no poder e termina com todas as Iniciativas fechando mais um ciclo na história da educação de adultos em Portugal.

As associações da sociedade civil são frágeis no sentido de muitas vezes terem falta de meios e apoios, pelo que a educação de adultos sofre com estas instabilidades políticas e governamentais. Por um lado, há uma instrumentalização e escolarização por parte do Estado relativamente à EA, ou seja, há uma preocupação em adaptar os indivíduos ao mercado de trabalho. Denota-se que cada vez mais os objetivos a que propõem a EA passam pelo emprego, pela competitividade e pela adaptação das competências de cada um ao mercado de trabalho. E por outro lado, a sociedade civil ao longo dos anos, através de associações, tenta criar dinâmicas que envolvam adultos em processos sociais e educativos “procurando apoios junto de políticas sociais... beneficiando dos programas comunitários”, programas e projetos da Europeus (Lima, 2005, p.42).

Pode-se concluir então, neste ponto, que não existem linhas gerais e uma estratégia de continuidade por parte do Estado relativamente à educação de adultos. Cada vez que o governo muda, tenta-se criar algo novo, descontinuando o que estava a ser feito pelo governo anterior. Assim, nunca se criam linhas de orientação, o que também prejudica as pessoas que estão no terreno, as associações, pela falta de uma direção. Esta instabilidade e falta de

orientação impossibilitam a consolidação de um sistema educativo, especificamente, do sub sistema da educação – educação de adultos.

Relativamente ao primeiro contacto dos entrevistados com a educação de adultos e em que medida este influenciou o seu trabalho futuro, as duas biografias diferem. Na história de vida do Alberto é a sua entrada na OCDE e o ligeiro contacto com o que poderia ser educação de adultos que despertam a curiosidade em querer saber mais. Resolver procurar, ler e (in) formar-se sobre a educação de adultos. Na altura havia muita informação sobre o conceito de educação permanente em França, no país onde se encontrava. Estes contactos fazem-no querer saber mais, tendo assim ido fazer uma pós graduação na área de educação de adultos.

Relativamente ao Joca, com a sua experiência na Ilha da Culatra consegue-se perceber a sua sensibilidade “Freiriana”, mas é com o INATEL que tem a sua primeira experiência e contacto com a educação de adultos. Mais tarde, através da coordenação distrital aprofunda os conhecimentos e ganha as bases teóricas.

Os momentos das biografias dos entrevistados que se cruzam com a história da educação de adultos em Portugal são diferentes no tempo e no espaço. Enquanto o Alberto tem vários momentos ligados a criação de políticas públicas de educação de adultos em Portugal, a história de vida do Joca liga-se com os movimentos populares pós 25 de Abril; com os empregos que teve no INATEL, na Comissão de Vela; com a coordenação distrital; com as aulas de alfabetização.

Ao retornar a Portugal, Alberto Melo dirige a Direção Geral de Educação Permanente, direção essa que por um curto espaço de tempo teve a sensibilidade de não destruir o que a população tentava construir e apoiá-los nesses esforços. Coordenou ainda o grupo que elaborou o relatório “uma aposta educativa na participação de todos” e depois ainda coordenou com outra equipa o que veio dar origem à ANEFA. Penso que estes três momentos foram os que tiveram mais peso na sua vida em termos de políticas de educação de adultos. O seu trabalho contribuiu para “fazer história”.

Joca teve um percurso completamente diferente, que se cruza indiretamente com o PNAEBA. Apesar do PNAEBA não ter “vencido”, impulsionou algumas medidas que mais tarde tiveram repercussões no nosso país, como foi o caso do “PIDR”. Outro momento foi a criação da RAF. A RAF, como muitas outras associações, foi criada num espírito pós 25 de

Abril. Esta associação teve um papel importante no que diz respeito ao desporto, enquanto catalisador de iniciativas desportivas. Na biografia do Joca este momento é bastante importante pelas aprendizagens que vive, pelo espírito que tem a oportunidade de partilhar.

Conclui-se assim que a educação de adultos pode ser feita em espaços, momentos e tem funções diferentes. Consegue-se entender que não só o conceito de educação de adultos é muito abrangente, como as funções dos educadores podem ser diferentes, mas sempre com objetivos comuns: as pessoas, a mudança e a transformação social. Por fim esta diversidade de momentos também mostram que a educação de adultos em Portugal tem um vasto caminho e que existem sempre pessoas a tentar “partir pedra”. A história da educação de adultos não é só feita pela política dos políticos, mas pelas pessoas, pelos educadores e educandos que vão “fazendo história”.

O segundo objetivo era: Compreender as dimensões práticas e teóricas da evolução da educação de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados. Delineei dois objetivos específicos: Compreender, ainda que de forma superficial, as principais tendências no desenvolvimento local, animação socioeducativa, alfabetização, e compreender as principais características do educador de adultos; no âmbito do desenvolvimento local, animação socioeducativa, alfabetização, e características do educador de adultos, identificar posições e ações dos entrevistados, a nível prático e teórico.

No primeiro capítulo são abordadas as quatro dimensões que constituem a educação de adultos e no último ponto do mesmo capítulo as características do educador de adultos. As quatro dimensões da educação de adultos podem ser “trabalhadas” individualmente ou em conjunto. A alfabetização é na educação de adultos uma dimensão de segunda oportunidade, sendo que o conceito evoluiu e hoje podemos falar de literacia crítica. Este conceito vai além da alfabetização pois é uma forma de ajudar os cidadãos a construir e expressar conhecimentos (Lucio-Villegas & Fragoso, 2006), é uma abordagem crítica da educação de adultos. Em Portugal o método Paulo Freire foi muito importante numa ótica de educação popular. A animação sociocultural tende a ser trabalhada na educação de adultos como uma estratégia de educativa, política e cultural, uma forma de chegar às populações e emancipar os cidadãos através de diversas atividades (Lopes, 2008). A formação deveria ser uma estratégia de promoção de mudança, a formação profissional passa cada vez mais de um “reciclar” de conhecimentos ou preparar os cidadãos para a vida (Canário, 1999), para uma orientação para

a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra. Com mas a conjuntura atual e a instrumentalização e institucionalização da educação de adultos esta cada vez mais numa ótica de servir o mercado. O desenvolvimento local é mais do que educação de adultos, pois envolve toda a comunidade e todos fazem parte do processo de desenvolvimento (Loureiro, 2008).

Ao analisar as biografias dos entrevistados podem-se identificar as posições e as ações dos mesmos relativamente aos pontos teóricos estudados. Na biografia do Alberto são os aspetos ligados ao desenvolvimento local que mais se evidenciam, enquanto na biografia do Joca é a dimensão da alfabetização e do desenvolvimento local que transparecem.

Com a criação do Projeto RADIAL, Alberto começou um projeto de desenvolvimento local. O RADIAL era inicialmente mais virado para os adultos “no desenvolvimento integrado” (E6), mas a fundação que o apoiava pretendia apoiar as crianças. Por isso tiveram que o adaptar e centrá-lo principalmente na componente infantil. No início Alberto adaptou-o porque tinha que ser devido ao financiamento, mas acabou por concluir que era uma boa solução e via para conseguir atingir os objetivos. Uma ação de desenvolvimento pode começar por qualquer área desde que depois houvesse a preocupação de integrar tudo e ao juntar fazer um todo comum. O desenvolvimento local, tal como referido anteriormente, é um mais do que simples educação de adultos, vai além desta, abrange toda a comunidade. Teve em conta as pessoas, as comunidades, teve em conta de que o desenvolvimento local e o trabalho com adultos e com as comunidades são trabalhar em prol da melhoria das condições de vida. A máxima “pensar globalmente, agir localmente” (Melo, 1998; Canário, 1999) esteve presente, assim como os três aspetos marcantes apontados por Canário (1999): A multiplicidade – os três eixos de intervenção que eram a “animação infantil; a dinamização económica e a organização associativa”; A lógica qualitativa; e a valorização local – “as crianças recuperavam... Tradições locais” e mais tarde com a In Loco – “formação potencializadora das capacidades e saberes das pessoas”. Assim também era potencializado o aspeto da retenção de “elementos culturais” para ajudar as pessoas “a construir as necessárias pontes entre a tradição e a modernização” (Fragoso, 2005, p.70).

No caso, por exemplo, dos CAI, houve a noção que é importante, num processo de desenvolvimento local, formar e preparar as pessoas para as autonomizar para que quando o projeto acabasse pudessem continuar sozinhas, como aconteceu.

Relativamente à biografia do Joca, a dimensão de desenvolvimento local passa pela sua experiência na coordenação distrital, pelo PIDR. O desenvolvimento local neste projeto “dependia da criação de contextos socioeducativos que levassem as pessoas a assumir o papel de coautores e actores do próprio desenvolvimento através da participação em actividades conjuntas” (Arco, 2003, p.22), como foi o caso dos “encontros de poetas populares” (E5). Nos projetos de desenvolvimento local é ainda importante que todos participem e que se trabalhe em conjunto, como aconteceu com o Joca. Teve ainda uma relação horizontal com as pessoas e aprendeu “o valor das pessoas” (E4). Um agente de desenvolvimento local é um “facilitador de dinâmicas locais e um mediador de comunidades” (Palma & Dias, 2001, p.21)

No caso da alfabetização, tal como referido na “análise” da biografia do Joca, esta foi feita pela necessidade de ter a prática daquilo que tinha aprendido apenas em teoria. Tinha uma base de educação de professor de ensino primário, no ensino regular. Na coordenação distrital teve “contacto” e utilizou as bases do método de Paulo Freire. Os métodos, estes dois saberes ligam-se com o conceito de alfabetização – um mais na perspetiva da capacidade de ler e escrever (Torres, 2010), enquanto o outro, o método Paulo Freire, remete para uma alfabetização mais crítica, para, mais importante do que aprender a ler e a escrever, aprender a ler o mundo (Freire, 1996) e a interpretá-lo, questionando-o. Com a experiência na fábrica em Faro põe em prática simultaneamente os dois saberes. A filosofia de Paulo Freire remete para a discussão oral dos problemas, para a “democratização da cultura” (Freire, 1967, p.104) e para a criação e construção da própria aprendizagem e para a autonomização e consciencialização dos educandos. Um dos grupos com que trabalhou foi depois para a escola voltar a estudar.

Tal como referido anteriormente, conclui-se que o papel do educador de adultos é muito vasto. As dimensões da educação de adultos também o são e pelo que consigo concluir, que as diferentes dimensões são entre elas articuladas entre si no terreno. Ao analisar o caso do Projeto RADIAL, este influenciou as dimensões não só do desenvolvimento local, mas também da animação sociocultural e de formação profissional.

Relativamente à compreensão das dimensões práticas e teóricas da evolução da educação de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados posso concluir que as ações a nível de terreno, a um nível mais “micro”, sobre a forma de diferentes dimensões da educação de adultos, são muito importantes para a educação de

adultos. As pequenas ações com as comunidades elevam o conceito de educação de adultos e as suas dimensões. Ou seja, com as biografias dos entrevistados e as suas diferentes passagens podemos concluir que as dimensões da educação de adultos podem ser trabalhadas com várias problemáticas e pessoas com características e problemas diferentes, em diversos lugares e com diferentes objetivos. Antes a educação de adultos era apenas “alfabetização”, nas biografias estudadas entende-se o quanto a educação de adultos transcende a alfabetização e quão rica é nas suas dimensões.

O terceiro e último objetivo traçado consistiu em compreender as características do educador de adultos em Portugal, nos seus cruzamentos com as biografias dos entrevistados. Foram delineados dois objetivos específicos como forma de atingir o objetivo geral: Identificar as principais características do educador de adultos em Portugal, assim como as suas posições filosóficas e compromissos; e caracterizar os entrevistados enquanto educadores de adultos, compreendendo as suas principais características de forma ampla.

No ponto 3 do primeiro capítulo apresentaram-se as características do educador de adultos através das suas posições filosóficas e dos compromissos que podem assumir, de um ponto de vista crítico, inspirado em Paulo Freire: o diálogo; a horizontalidade; a práxis; valorizar as aprendizagens; a criticidade, a reflexividade; tudo isto tendo em vista o compromisso com a mudança, com a transformação, tendo uma atitude interventiva, ativa e política. Com a análise das biografias dos entrevistados podem-se apontar algumas características dos mesmos que os caracterizam como educador de adultos numa perspetiva muito freiriana e crítica. O Alberto define-se como “arquiteto de situações potencialmente educativas” (E6) pelo que a sua posição sempre foi a de um educador trabalhou para criação de consciência de ser cidadão, é um educador político. As características do Joca são de um educador facilitador de processos de aprendizagem, com base no trabalho em grupo, no diálogo e na horizontalidade.

No caso do Alberto, as características prendem-se com a perspetiva de mudança e transformação. Em Portugal através da DGEP, por exemplo, tentou criar as condições para a população poder desenvolver as suas atividades, apoiando-os. O educador de adultos deve ser um agente da mudança e da transformação, deve ser um facilitador de processos de aprendizagem. É a partir da ideia de que “mudar é difícil mas é possível” e urgente (Freire,

1996, p.79), que o educador deve ter sempre e deve transmitir aos educandos. Acreditava nas pessoas e naquilo que elas sabiam.

A prática no projeto RADIAL, e mais tarde através da Associação IN Loco, foi ao encontro das bases freirianas. Foram trabalhados os saberes das populações, dando-lhes formações que as ajudassem e as libertassem, assim como foram criadas condições para evitar que alguns jovens saíssem das suas terras. Foram trabalhadas questões de consciencialização e encorajamento dos saberes. Por exemplo, os jovens animadores não tinham muita auto confiança, esta foi trabalhada. É importante que o educador de adultos seja capaz de promover espaços e uma prática educativa horizontal e libertadora (Freire, 1970). O que se aprende parte e nasce, dos educandos, através do diálogo onde se refletem anseios e esperanças, é um instrumento para despertar consciências, um meio para um fim. Com os diferentes jovens dos diferentes CAI havia momentos de partilha e de discussão de saberes e de trabalho em equipa. Os educandos nunca podem ser vistos como “criaturas de mentes vazias” (Moraes, 1996, p. 586), mas como seres humanos com capacidades e experiências de vida únicas, os educandos devem, sim, ser estimulados numa ótica de educação para a liberdade. O educador de adultos deve praticar a educação como uma forma de libertação, originando a consciência e responsabilidade social e política de cada indivíduo, fazendo a relação entre a teoria e a prática, ou seja, uma reflexão que leve à ação (Teixeira, 2007).

Durante a sua vida, Alberto esteve politicamente comprometido com as questões de educação, tentando criar espaços e oportunidades para as populações – o educador de adultos deve ter amor e deve ser politicamente comprometido. Este compromisso é feito com os homens e mulheres com quem tem uma relação educativa, com a sociedade. Este compromisso visa assim o empenho na melhoria do bem-estar dos homens e mulheres, a melhoria da qualidade de vida das pessoas fomentando, através da consciência crítica criada, a criatividade, estimulando assim a reflexão e a ação sobre a realidade, levando a uma transformação criadora (Freire, 1996).

As características do Joca estão muito ligadas ao de um do educador facilitador de processos de aprendizagem. “A responsabilidade ética, política e profissional do educador coloca-lhe o dever de se preparar, de capacitar, de se formar” (Freire, 2001, p.259). Quando esteve na coordenação distrital teve muita formação e isso foi importante para construir bases teóricas. Mais tarde quando esteve ligado à Supervisão das práticas pedagógicas, tirou o

mestrado nessa área com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos teóricos sobre a prática que estava a executar.

Em vários momentos da sua biografia demonstra a sua personalidade de agente de mudança, de valorizar as pessoas pelos que sabem, pela partilha de saberes, pelo trabalho em grupo, como foi o caso da sua experiência: na RAF onde não havia hierarquias; como inspetor de desportos criando comissões para que as decisões fossem tomadas enquanto equipas de trabalho; na associação de vela trabalhavam em equipa, era um trabalho de grupo; enquanto diretor do curso de educação e intervenção comunitária constituía comissões para poder ouvir todos e tomarem decisões em conjunto. O educador de adultos tem de ter com os educandos uma relação de diálogo. O diálogo que o educador deve promover é o diálogo horizontal, de forma a conseguir que os educandos discutam os conteúdos, que lhe transmitam conhecimentos, ou seja, que haja uma troca de saberes. Só assim se passa de uma consciência ingénua para uma consciência crítica (Gadotti, 1996). O diálogo “consiste no respeito aos educandos... mas também enquanto expressão de uma prática social (p.84).

Quando estive na coordenação distrital ia às reuniões com as bolseiras, assistia às atividades, era um supervisor, nunca mandava fazer, discutia em equipa. Nesta experiência houve uma aprendizagem horizontal, sempre com humildade. Teve acesso a muita formação nessa fase, foi importante para compreender conceitos teóricos, para se preparar, para se capacitar. No terreno teve sempre a consciência que as bolseiras tinham mais experiência do que ele, assim nunca sobrepôs o seu poder à prática das bolseiras. Foi ele também um educando do processo. Uma educação horizontal, parte sempre da perceção de que o educador não é aquele que apenas ensina conteúdos, mas também ensina a pensar certo (Freire, 1996) e que aprende sempre. Esteve sempre muita presente a questão do diálogo numa perspetiva horizontal, ele era elo de ligação entre o terreno e a coordenação distrital, conseguindo acompanhar o trabalho e de certa forma mediar. A prática do diálogo deve ser “trabalhada” pelo educador de forma crítica, de forma humilde “de quem não sabe tudo” pois o educando tem os seus próprios saberes, as suas próprias experiências de vida (Melo, 2010). Aprendeu a cultura e as tradições das pessoas da serra, o seu modo de vida, as suas dificuldades, aprendeu com elas mais do que ensinou, aprendeu o que elas sabiam, porque mesmo sendo analfabetas tinham muito para ensinar.

Todos os objetivos trabalhados levaram à resposta do problema de investigação. Analisando as biografias dos entrevistados pode-se concluir que a educação de adultos é realmente um conceito bastante lato, não só pelas dimensões que contém mas pela diversidade de pessoas com que se pode trabalhar, pelos diferentes âmbitos de intervenção, pelos diferentes contextos em que se pode fazer educação de adultos. Através das duas biografias analisadas podemos ainda concluir que o educador de adultos tem de ser versátil na sua intervenção e adaptar-se às situações, independentemente das características que tenha. Acima de tudo o educador de adultos é um humanista que trabalha com e para as pessoas.

É importante nesta altura mencionar as limitações da presente investigação. Destaco a minha inexperiência em investigação como um dos pontos fracos da investigação. A nível metodológico, a falta de capacidade de gestão de tempo e inexperiência fizeram com que os dados não fossem tratados com o rigor que mereciam, mas com o rigor possível dados os constrangimentos temporais existentes. Considero uma falha a falta de triangulação de dados com vista a melhorar a investigação e assim tornar as interpretações mais sólidas. A triangulação poderia ter sido feita através de entrevistas a pessoas chave que se cruzaram na vida dos entrevistados. A triangulação, neste estudo, também poderia incluir, após a interpretação, a consulta de documentos, ou outras fontes, relativas a aspetos que os entrevistados referiram, como forma de entender melhor os seus contextos de vida e, assim, permitir a produção de interpretações mais situadas. Este tipo de triangulação poderia ter enriquecido mais a investigação.

A presente investigação poderia ser continuada de formas muito diferentes. Por exemplo, seria interessante estudar as associações que se constituíram após o RADIAL; relativamente ao PIDR penso ser interessante após estes anos descobrir o que aconteceu com as pessoas que passaram pelo processo, qual o impacto que o PIDR teve nas suas vidas, que ações realizaram depois. Outra pista que gostava de deixar para uma futura investigação seria estudar os animadores locais que a In Loco ainda tem, de forma a aprofundar o tema do desenvolvimento local. Esta seria numa perspetiva de compreender as evoluções da intervenção e as diferenças que ao longo dos anos vão ocorrendo, não só na intervenção, como nas populações em que é feito esse trabalho.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, J. (1997) Entrevista com Alberto Melo. In *NOESIS*, 43;
- Amiguinho, A. (2005) Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista portuguesa de educação*, 18 (2), 7-43;
- Ander-Egg, E. (1992). Prática de la animacion sociocultural. In Quintana, J. (org.) *La animacion sociocultural en el marco de la educacion permanente y de adultos*. (pp. 175-201) Madrid: Narcea, SA;
- Ander-Egg, E. (1992b). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea, S.A.;
- Anónimo (1993). In *Lello Universal* (Vol. 1, p. 921). Porto: Lello & Irmão;
- Anónimo (2004). História. In *Grande encyclopedia universal* (Vol. 10, pp. 6861-6871). Lisboa: Durclub, S.A.;
- Arco, J. (2003). Um olhar sobre a rede pública de Educação de Adultos no Algarve. In Lucio-Villegas, E. (ed.) *Apuntes sobre educación de personas adultas y acción comunitaria*. (pp.19-30) Xàtiva: Dialogos;
- Arco, J., & Frago, A. (2011). Adult Educators in the Public Network of Adult Education in Northeast Algarve: Steering to Windward. In *Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development* (pp. 324-332). Istanbul: Bogaziçi University Press;
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In Gubrium, E. & Holsten, J. *Handbook of interview research. Context & method*. (pp. 121-140). United States of America: Sage Publications;
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Barros, R. (2009). Reflexões Freirianas a propósito do Reconhecimento de Adquiridos Experiências (RVCC) em Portugal. Acedido a Janeiro 3, 2013, in http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=263;
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92;
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva;
- Benavente, A. (2012). OUTRA VEZ O ENSINO RECORRENTE??? Um incompreensível erro político. Acedido a Fevereiro 26, 2013 in http://www.op-edu.eu/pages/media_items/outra-vez-o-ensino-recorrente-um-incompreensivel-erro-politico33.php;
- Bento, A. (2010). *Um passo para uma maior coesão social e inserção socioprofissional mestrado em ciências da educação e da formação*. Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, 162 pp;
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. In *European Educational Research Journal*, *5(3), 169-180;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Brandão, C. (2010). Qué es el método Paulo Freire? In Lucio-Villegas & Aparicio (Ed.) *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias* (pp. 95-168).Xàtiva: Diálogos;
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjectividade. In *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11-30;
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa;
- Canário, R. (2006). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, 28-34;
- Canário, R.; Alves, N.; Cavaco, C. & Marques, M. (2012). Iniciativa Novas Oportunidades – Geneologia de uma política de educação de adultos. Acedido a Abril 10, 2013, in

- <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8136/1/Geneologia%20de%20uma%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20adultos.pdf>
- Canelas, A. (2010). A Educação e Formação de Adultos em Portugal: principais marcos históricos. Acedido a Dezembro 23, 2012, in http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=291%3Aeducacao-e-formacao-de-adultos&catid=42&lang=pt;
- Cardim, J. (1999) *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo: CEDEFOP;
- Cavaco, C. (2008) *Adultos Pouco escolarizados. Diversidade e interdependencia de lógicas de formação*. Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa, 606 pp;
- Cavaco, C. (2011) Políticas de Educação de Adultos. Acedido a Fevereiro 21, 2013 in http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=370:politicas-de-educacao-de-adultos&catid=42:noticias-e-cne;
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias;
- Comissão das Unidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias;
- Comissão de Coordenação da Região do Algarve (1983). *Programa de desenvolvimento integrado do nordeste algarvio*. Faro: Comissão de coordenação da Região do Algarve;
- Confintea (1999). *Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro*. Brasília: SESI/Unesco;
- Cortês, L. (1982). *Escola, Sociedade que relação?* Porto: Edições Afrontamento;
- Couceiro, M. (1997). Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Eds.), *Métodos e técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 263-270). Lisboa: Afrise Portuguesa;
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina;
- Cruz, J. (1998). *A formação profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo;
- Dias, V. (2008). As «eleições» presidenciais de 1958- A grande campanha do «general sem medo». In *Revista "O militante"*, 294;
- Esteves, A. (1998). Metodologias qualitativas. Análise etnográfica e histórias de vida. In Esteves, A. & Azevedo, J. (Org.) *Metodologias qualitativas para Ciências Sociais*. (pp. 41-48). Porto: Instituto de Sociologia;
- Fernandes, A. (2011). *Mergulho e o Sistema Educativo e de Formação Profissional em Portugal. Dissertação de mestrado*. Não publicada. Departamento de Ambiente e Ornamento. Universidade de Aveiro, Aveiro, 111pp;
- Fernandes, J. (1998). Da Alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In Apple, M & Nóvoa, A. (orgs), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 113-150). Porto: Porto Editora;
- Fernandes, V. & Sampaio, C. (2006). Formulação de estratégias de desenvolvimento baseado no conceito local. RAE- eletrônica v5, n2 art 11, Jul/Dez 2006 in <http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3548&Secao=ARTIGOS&Volume=5&Numero=2&Ano=2006;>
- Ferreira, A.; Pina, L. & Carmo, T. (2005). *A relação educador educando na perspectiva freiriana*. In V colóquio internacional Paulo Freire;
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. A prender a nossa saída*. Porto: Porto Editora;
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata e Fundación Paideia Galiza;

- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda;
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta;
- Fontes, C. (n.d.) História da Formação Profissional e da Educação em Portugal. Acedido a Março 1, 2013, in <http://educar.no.sapo.pt/histFormProfA.htm>;
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta;
- Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigadas. *Revista Lusófona*, 5, pp. 63-83;
- Fragoso, A. (2012). Desenvolvimento local e reconhecimento de adquiridos. In Lima, L. & Guimarães, P. (Orgs.) *Percursos Educativos e vida de adultos* (pp. 123-142). Braga: ATAHCA;
- Franco, A. & Marques, E. (1991). *Situação Sócio-Educativa e perspectivas de intervenção nas freguesias serranas do concelho de Loulé*. Faro: Projecto Radial;
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- Freire, P. (1981). *A Importância do Acto de Ler*. São Paulo: Cortez Editora;
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra;
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. In *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268;
- Freire, P. (2001b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata;
- Freire, P. e Macedo, D. (1994.) *Alfabetização. Leitura do mundo, Leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- Freire, P. (2005). Conscientizar para liberar. In Torres, C. (Comp.), *La praxis educativa y la acción cultural libertadora de Paulo Freire* (pp.139-149). Xátiva: Institut Paulo Freire de España e CREC;
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In Gadotti, M. (org.). *Paulo freire. Uma bibliografia*. (pp.69-116) S. Paulo: Cortez editora;
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas;
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14 (50), 27-38;
- Gomez, J. (1992). Educacion y Animacion sociocultural: La pedagogia social como modelo de intervención. In Quintana, J. (org.) *La animacion sociocultural en el marco de la educacion permanente y de adultos*. (pp. 94-127) Madrid: Narcea, SA;
- Gomez, J.; Freiras, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Porto: Profedições;
- Gonçalves, A. (2003). Desenvolvimento e formação do adulto profissional. In Lucio-Villegas, E. (Ed.) *Apuntes sobre educación de personas adultas y acción comunitaria* (pp 97-108). Xàtiva: Dialogos;
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Guimarães, P. & Sancho, A. (2001). A participação nas associações: Novos Desafios à Educação de Adultos. In Simões, A. et al (orgs.), *Modelos e práticas em educação de adultos* (pp.159-176). Coimbra: Ediliber Editora de Publicações, Lda;
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação. Acedido a Dezembro 23, 2012, in <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>;

- Guimarães, P. (2010). Educadores de Adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. In *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, 18 (69), 775-794;
- Guimarães, P. (2010b). *Modelos de análise de políticas públicas de educação de adultos*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho;
- Guinote, P. (2006). O lugar da(o) Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma proposta de releitura (anos 30- anos 50). In *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 1, 113-126;
- Gunturiz, M^a. (1992). Bases para un proyecto de intervencion socioeducativa a nivel local. In Quintana, J. (org.) *La animacion sociocultural en el marco de la educacion permanente y de adultos*. (pp. 140-158) Madrid: Narcea, SA;
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. In *Análise Psicológica*, 24 (3), 363-372;
- Landsherre, V. (1992). *Educação e formação*. Porto: Edições ASA;
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda;
- Lima, L. (1988). A reorganização e a administração da educação de adultos nos trabalhos da reforma educativa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), 69-86;
- Lima, L. (1998). As bases da lei: democraticidade e participação. In Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PROPDEP* (pp. 36-39). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, R. & Cabrito, B. (Orgs.), *Educação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa;
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora;
- Lima, L. (2008). *Entrevista com Licínio Lima*. Acedido a Janeiro 3, 2013, in http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=176&Itemid=30;
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade de aprendizagem”. In *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54;
- López Górris, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In Lucio-Villegas, E. (Edit) *Investigación y Práctica en la educación de personas adultas*. (pp. 61-96) Valencia: Nau Llibres;
- Lopes, E. (2011). Técnicas de Animação Cultural e Social. In Equipa de Formadores do Curso de Educadores Sociais do Projecto “Centro Social Renascer”, *Educação Social: âmbitos e Práticas* (pp. 72-78);
- Lopes, M. (2008). *A animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Loureiro, A. (2008). As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. In *Revista Brasileira de Educação*, 13, 221-408;
- Loureiro, I. & Vallgarda, A. (1983). *Círculos de estudo. Um método de trabalho em Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho;
- Lucio-Villegas, E. & Frago, A. (2006). La alfabetización en una perspectiva de construcción contrahegemónica. In Lucio-Villegas, E. (ed.) *Educación para la emancipación*. (pp.35-42). Xàtiva: Diálogos;
- Lucio-Villegas, E. (2005). *Cuestiones sobre Educación de Personas Adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico, S. L.;
- Magalhães, J. (1996). Um apontamento para a história da alfabetização e da educação de adultos nos séculos XIX e XX em Portugal. In Oliveira et al (org). *Educação de adultos em*

- Portugal. *Situações e Perspectivas*. Actas. (pp.83-102). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de adultos;
- Marques, F. (2010). *Sobre as causas do atraso nacional*. Lisboa: Coisas de ler;
- Melleiro, M. & Gualda, D. (2003). O método biográfico interpretativo na compreensão de experiências e expressões de gestantes usuárias de um serviço de saúde. In *Rev Esc Enferm USP*, 37 (4), 69-76;
- Melo, A, Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Anefa;
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Melo, A. (1978). Conceitos e práticas de educação de adultos. In Silva, M & Támen, I. (coords.) *O Sistema de Ensino em Portugal. Reflectir o presente para construir o futuro*. Lisboa: Fundação Gulbeikian;
- Melo, A. (1980). Educação popular não é educar o povo. In *Revista Intervenção*, 16, 4-6;
- Melo, A. (1986). O que é o projecto RADIAL. In *A REDE*, Março-Abril 1986. Projecto RADIAL, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Faro, pp. 2-3;
- Melo, A. (1987). E agora, RADIAL? Ano e meio de projecto. In *a REDE*, Abril de 1987. Projecto RADIAL, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Faro, pp.2-3;
- Melo, A. (1990). O projecto RADIAL. In Melo, A. (dir) revista *A REDE. Para o desenvolvimento local*. 1, 22-23;
- Melo, A. (1998). O meu percurso na educação de adultos. Comunicação oral, durante os Encontros de Abrantes “Trabalho, Emprego e Cidadania”, In Melo, A (2012). *Passagens Revoltas. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco (pp.297-308);
- Melo, A. (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In Canário, R. & Cabrito, R. (Org.) *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa (pp.97-113);
- Melo, A. (2010). A formação do cidadão (Curto ensaio sobre Educação Política). Acedido a Janeiro 3, 2013, in http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=439&Itemid=12;
- Melo, A. (Coord.) (2001). *Saber +. Programa para o desenvolvimento e expansão da Educação e da Formação de adultos 1996-2006*. Lisboa: ANEFA;
- Melo, A., Queirós, A., Silva, A., Salgado, L., Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos*. Ministério da educação;
- Mendoza, M. & Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39;
- Mihi, S. & Carrasco, I. (2002). Referencia histórica. In Carrasco, I. (Coord.) *Animación Sociocultural. Intervención multidisciplinar*. Jaén: Formación Alcalá;
- Milana, M. (2010). Introduction. In Jääger, T. (Eds.) *The art of being an adult educator* (pp.7-9). Copenhagen: Danish School of education;
- Monteagudo, J. (2010). Biografia, Identidad y Aprendizaje en Estudiantes Universitários no Tradicionales. Estudio de caso de una Mujer trabajadora. In *Professorado*, 14(3), 131-147;
- Monteagudo, J. (2010). *La entrevista en historia oral e historias de vida: Teoría, método y subjetividad*. (pp. 1-20) España;
- Moraes, M. (1996) Paulo Freire e a formação de educadoras. In Gadotti, M. (Org.). *Paulo freire. Uma bibliografia*. (pp.584-586) S. Paulo: Cortez editora;
- Nico, L. (2011). *A escola da vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal: Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Mangualde: Edicções Pedagogo, Lda;

- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Coimbra: EDUCA-formação;
- Nogueira, A. (1995). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Univ. De Deusto;
- Palma, G. & Dias, N. (2001). *Dar rosto à intervenção. Os animadores de Desenvolvimento Local*. Faro: Associação In Loco;
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores, lda;
- Pereira, I. (2009). Literacia: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Azevedo, F. & Sardinha, M. (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel;
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e debates;
- Pérez Serrano, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea;
- Pinho, E. (1990) O desenvolvimento local: processo mais do que produto. In Melo, A. (dir) *A REDE. Para o desenvolvimento local*. 1, 3-4;
- Pinho, L. & Caramujo (1996). Educação de Adultos: Ontem, Hoje e... Resenha histórica. In Oliveira et al (org). *Educação de adultos em Portugal. Situações e Perspectivas*. Actas. (pp.363-368). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de adultos;
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *História de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;
- Quintana, J. (1992), Fundamentos de Animacion Sociocultural. In Quintana, J. (org.) *La animacion sociocultural en el marco de la educacion permanente y de adultos*. (pp. 11-31) Madrid: Narcea, SA;
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Rakotomalala, P. & Khoi, T. (1981). *Educação no meio rural*. Viseu: Moraes editores;
- Reis, J. (1996). O desenvolvimento local: condições e possibilidades. In Hoven, R & Nunes, M. (org.) *Desenvolvimento e ação local*. (pp. 35-45) Lisboa: Fim do Século;
- Ribeiro, M. (2010). *Construção de um plano de formação para a equipa técnico-pedagógica* Dissertação Mestrado. Não publicada. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 143pp;
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Mcgraw-hill;
- Ruivo, F. (1990). Local e Política em Portugal: o poder local na mediação entre Centro e Periferia, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, 75-95.
- Sá, M. & Almeida, L. (2004) Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. In *Psicologodia da Educação*, 19, 185-192;
- Salgado, L. (1990). O outro lado da Educação – Para além do instituído. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 105-119;
- Salgado, L. (2012) A educação de adultos na sociedade de classes. Acedido em Fevereiro 26, 2013 in http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=726&Itemid=12;
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry. In Denzin, N. & Lincon, Y. *Qualitative Research* (pp.118-137). United States of America: Sage;

- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA;
- Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Smith, L. (1998). Biographical Method. In Denzin, N. & Lincol, Y. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. (pp. 184-224). United States of America: Sage;
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Spindola, T. & Santos, R. (2003). Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In *Rev Escola Enferm USP*, 37(2), 119-126;
- Távora, A; Vaz, H. & Coimbra, J. (2012). A(s) crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber Educar- Educação em tempos de crise*. Nº17, 28-40;
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1997). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. United States of America: John Wiley & Sons;
- Teixeira, T. (2007). *Dimensões Socioeducativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tese de doutoramento em educação e Sociedade. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona;
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora;
- Teodoro, A. (2001). *A construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento;
- Thomsen, D. (2009). Memory. In *Psychology Press*, 17 (4), 445-457;
- Tinoco, R. (2004). Histórias de vida: Um método qualitativo de investigação. Acedido a Dezembro 23, 2012, in <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0349.pdf>;
- Tomás, M. (2001). *Terminologia de formação profissional*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional;
- Torrado, N. (2002). *La educación de adultos*. Acedido em Março 10, 2013, In <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/c18art8.htm>;
- Torres, C. (2006). Lectura crítica de Paulo freire en America Latina: pasado y presente. In Torres, C. (Comp.) *Lectura crítica de Paulo Freire*. (pp. 19-40). Xàtiva: Institut Paulo Freire de España e CREC;
- Torres, R. (2010). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. In Lucio-Villegas & Aparicio (Ed.) *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias* (pp. 269-283). Xàtiva: Diálogos;
- Unesco (1999). *Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO;
- Unesco (n.d.). The Organization's history. Acedido a Fevereiro 20, 2013 in <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>;
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento;
- Viveiros, N & Albino, L. (2008). O desenvolvimento local e a animação Sociocultural. Uma comunhão de princípios. Acedido a Fevereiro 10, 2013 in <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/Desenvolvimiento.pdf>.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro. Diário da República n.º228/71 – I Série.
Ministério da Educação Nacional. Lisboa

Decreto – Lei n.º538/79, de 31 de Dezembro. Diário da República. Ministério do Trabalho
e da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro. Diário da República n.º238/91 Série I A.
Ministério da Educação e do Emprego e da Segurança Social. Lisboa

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro. Diário da República n.º 227/99 SÉRIE I-A.
Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 21023/2009, de 18 de Setembro. Diário da República n.º182/2009 Série II.
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa

Despacho n.º 17658/2010, de 25 de Novembro. Diário da República n.º 229/2010 Série II.
Ministério do trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa

Lei n.º3/79, de 10 de Janeiro. Diário da República, I Série. Assembleia da República.
Lisboa

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º237/86 – I Série. Assembleia da
República. Lisboa

Lei n.º115/97, de 19 de Setembro. Diário da República n.º 217/97 - I Série. Assembleia da
República. Lisboa

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005. Diário da República n.º166/05 – I Série A.
Assembleia da República. Lisboa